Educación Agenda Educativa

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis

Enfoques de la enseñanza



Amorrortu editores

ÍNDICE

1. ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA 5
Tres docentes 5
Tres maneras de concebir la enseñanza 9
Educar personas 12
Una fórmula útil 15
2. EL ENFOQUE DEL EJECUTIVO 19
Conducir una clase 19
Tiempo para las tareas 23
Características de este enfoque 26
Crítica 28
La eficacia del docente 30
El Informe Coleman 33
Investigación sobre la enseñanza 34
Reflexiones adicionales 38
3. EL ENFOQUE DEL TERAPEUTA 41
Diferencias individuales 42
Características de este enfoque 44
Raíces en la crítica social 50
Psicología humanista 53
El existencialismo 57
Reflexiones adicionales 59
4. EL ENFOQUE DEL LIBERADOR 63
Estudio de un caso 63
Características de este enfoque 65
Las “maneras” en la enseñanza 67
Virtudes morales e intelectuales 69
Rasgos de carácter 71
Formas de conocimiento 73
La liberación como emancipación 78
La propuesta de paideia 81
Reflexiones adicionales 84

5. REFLEXIONES SOBRE LOS TRES ENFOQUES 89
Educación y escolaridad 89
Realidades sociales y políticas 92
¿Cómo debería yo enseñar? 93
¿Diferencias irreconciliables o integración? 95
Reflexiones finales 97

1. ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

Este libro trata de diversas formas de entender la enseñanza. Con él invitamos al lector a reflexionar sobre algunas concepciones básicas de la labor docente. Creemos que la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente. Para ayudar a ilustrar lo que queremos decir comenzaremos con un perfil de la forma de enseñar de tres docentes muy distintos entre sí, pero todos ellos completamente eficaces. Probablemente el lector haya tenido profesores como éstos. Las maneras en que entienden la enseñanza se descubrirán, en la práctica, en cualquier disciplina y en cualquier nivel de instrucción, aunque aquí los hayamos situado en un espectro de grados y de materias. A medida que usted vaya leyendo sobre los distintos métodos, formúlese estas preguntas: ¿Qué los hace diferentes? ¿Cuál es para cada uno de ellos el objetivo principal de la docencia y el propósito más importante de la educación? ¿Considera que alguno de esos estilos es más atrayente y se ajusta mejor a su propia intuición sobre lo que es una buena enseñanza?

Tres docentes

Jim Barnes ha enseñado durante los últimos doce años en diferentes grados inferiores en la *Bryant Elementary School*. Jim les gusta a los niños. Siempre se muestra firme y al mando de la clase, pero también es amable y cálido. Cree que su forma de contribuir a la educación de esos niños es darles tanto un conjunto de habilidades básicas que les sean útiles durante toda la vida como un conocimiento de la disciplina específica que les permita progresar con éxito por su escolaridad y eventualmente llegar a ser ciudadanos bien informados en una sociedad democrática.

Jim Barnes ha experimentado con una cantidad de diferentes materiales curriculares, pero los que prefiere y que considera más efectivos comparten una serie de

características comunes. Son materiales muy organizados y sistemáticos, que los niños pueden seguir con facilidad. A causa de la secuencia lógica de estos materiales, los alumnos pueden desarrollar muy pronto pautas y estrategias útiles para manejarlos. Son materiales progresivos; es decir, los niños necesitan lo que aprenden hoy para resolver lo que harán mañana. Cada nuevo aprendizaje se construye sobre el anterior y conduce al siguiente. Jim apela también a numerosas evaluaciones no intimidantes que le permiten conocer con exactitud el desempeño de cada alumno, el aspecto específico en que necesita ayuda y el momento en que cada uno está preparado para seguir avanzando. Jim se enorgullece de ser un docente muy eficaz y productivo.

Lo importante es sobre todo que con él los niños tienen una sensación de realización. Se enorgullecen de sus logros y más de uno ha puesto a prueba la paciencia de sus padres insistiendo en recitar todas las tablas de multiplicar o el Discurso de Gettysburg, y demostrarles que pueden resolver diez problemas difíciles de matemáticas o clasificar todas las criaturas vivientes en sus correspondientes categorías zoológicas. En las clases de Jim hay un espíritu de "poder-hacer". Es un docente que dirige y conduce con entusiasmo; maneja la clase y hace las tareas con habilidad; juzga y evalúa con equidad. Los materiales tienen sentido y la tarea es realizable. Jim es un docente de éxito.

Nancy Kwong también obtiene éxito en lo que hace. Enseña inglés a adolescentes de una escuela media que precisamente comienzan a descubrir quiénes son como personas. Nancy cree que la educación puede dar a los jóvenes sobre todo una perspectiva sobre ellos mismos, sobre quiénes y qué son, y quiénes y qué llegarían a ser. Nancy enseña como si cada palabra de literatura que leen hubiera sido escrita para que la conectaran con sus propias experiencias de vida. Ha comprobado que escribir un periódico ofrece un canal real que da salida a los sentimientos y hace crecer y desarrollar perspectivas personales, y es un vehículo que alienta la capacidad de cada estudiante de comunicarse y escribir con eficacia.

Son los propios estudiantes quienes eligen los libros porque tratan los temas sobre los que *ellos* quieren leer. No existe un curriculum prefijado. Todos los libros de la biblioteca del colegio están permitidos. Las discusiones de aula son diálogos genuinos, donde personas iguales comparten experiencias de lectura. Más que dirigir la clase, Nancy la sigue con todos los demás. Comparte sus perspectivas y valores con sus estudiantes; y ellos la ven como una persona adulta simpática, comprensiva, alentadora, diferente de la mayoría de los adultos que conocen. También la ven como una profesora que se preocupa por ellos tanto como se preocupa por la materia que dicta. Su amor por la literatura y la poesía es indudable; puede verse en el brillo de sus ojos. Ninguno de los alumnos duda tampoco de que Nancy los respeta a todos por igual. Lo demuestra en sus interacciones genuinas con cada estudiante. A Nancy le gusta esta relación formativa con sus jóvenes alumnos.

Roberto Umbras enseña historia y estudios sociales en una escuela superior que sufre los diversos problemas propios de los centros urbanos. Sin embargo, para muchos, las clases de Roberto son una isla de calma en un mar de conflictos. En su escuela abundan las tensiones étnicas y raciales. Roberto comprende y respeta las diferencias culturales y trata de conducir a sus alumnos para que hagan lo mismo. No obstante, Umbras es ante todo un historiador. Su amor por la historia se le manifestó cuando aún era muy pequeño y, a medida que Roberto progresaba en sus estudios, llegó a darse cuenta de que la mejor manera de aprender historia es aprender a ser un historiador. De modo que esa es la forma en que enfoca todas sus clases. Roberto cree que la educación debería ser una iniciación a las muchas sendas que los seres humanos trazaron para dar sentido al mundo. La historia y la matemática, la ciencia y la literatura, la música y el arte, todas las disciplinas son caminos hacia el conocimiento. Las teorías y los métodos de las ciencias sociales, por ejemplo, son maneras que hemos desarrollado para comprender el mundo social, y las habilidades y técnicas del historiador nos ayudan a desenmarañar nuestro pasado colectivo y a darle sentido.

Sus alumnos inmediatamente advierten lo que tienen de especial las clases de Roberto. Él los trata como a personas capaces de pensar, de formarse opiniones e ideas válidas. Ahora bien, esos alumnos pronto aprenden que las ideas y las opiniones tienen que estar respaldadas por datos. Los historiadores no pueden limitarse simplemente a contar relatos interesantes; tienen que suministrar pruebas de sus afirmaciones e interpretaciones. Quizá lo más atractivo que aprenden es que no hay una historia sola verdadera. La historia ha sido escrita por seres humanos que intentan explicar el pasado y nadie está exento de ser tendencioso en algún sentido.

En muchas de sus clases Roberto imita al historiador en plena tarea y les pide a sus alumnos que hagan lo mismo. Buscan materiales primarios y fuentes secundarias que se relacionen con un acontecimiento o con un determinado período de tiempo. Luego se generan conjeturas e hipótesis y se examinan los materiales para comprobar si es posible reunir suficientes datos para apoyar sus interpretaciones inexpertas. Los estudiantes disfrutan de verdad de la lectura de diarios personales y cartas, de otras versiones directas y de los informes oficiales. Todo esto hace que –para muchos por primera vez– la historia cobre vida. Aunque unos pocos o quizá ninguno de sus alumnos lleguen algún día a ser historiadores, Roberto siente que ahora poseen una apreciación del pasado, de las diferencias de interpretación y de las perspectivas culturales, y un método para elaborar y sustentar sus afirmaciones sobre los acontecimientos humanos. Sus alumnos se sienten capacitados.

¿Cómo caracterizaría usted el enfoque de cada uno de estos tres docentes? Jim procura transmitir los elementos básicos de su materia y la habilidad para manejarlos de la manera más eficiente posible. Nancy trata de fortalecer la personalidad de sus alumnos haciéndolos participar de experiencias significativas que se conectan con sus propias vidas. Roberto se propone hacer que sus estudiantes piensen como historiadores y lleguen a comprender las maneras en que tratamos de dar sentido al pasado.

Podríamos haber intercambiado estas concepciones de la enseñanza entre los distintos niveles de instrucción y las diferentes disciplinas. Por ejemplo, el enfoque de Jim podría haberse utilizado en las clases de historia del ciclo terciario; el de Nancy en los grados elementales de Jim, y el de Roberto, en las clases de literatura de la escuela media.

Lo importante que debemos advertir aquí es que la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza. En este libro queremos ayudar al lector a indagar los tres enfoques básicos de la enseñanza y a reflexionar sobre ellos. Por una cuestión de practicidad los hemos denominado el enfoque “del ejecutivo”, el enfoque “del terapeuta” y el enfoque “del liberador”, aunque se los suele llamar de muchas otras maneras. Cada uno de ellos tiene sus raíces históricas, así como su estructura contemporánea de sustento académico y de investigación. Pero lo más importante es que cada uno de ellos puede suministrar al lector una guía para investigar sus propias intuiciones sobre lo que debe hacer el docente.

No obstante, los estudiantes deben recordar que estos enfoques son *concepciones* de la enseñanza. Son ideas sobre lo que es y debería ser enseñar. Como tales, son productos del espíritu humano y no un reflejo inmutable de un ser real del mundo. Como tales, son también susceptibles de evaluación y crítica; se las puede adaptar, rechazar o modificar. Son tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de enseñanza de las maneras que, según creen, ayudarán al futuro docente a cumplir mejor con su tarea.

Tres maneras de concebir la enseñanza

El *enfoque del ejecutivo* ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. En esta perspectiva, son de gran importancia los materiales curriculares

cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues estos proporcionan al docente las técnicas y los conocimientos necesarios para gobernar la clase y producir el aprendizaje. Probablemente Jim Barney utilizaba este enfoque.

El *enfoque del terapeuta* ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. En la base de esta perspectiva están la psicoterapia, la psicología humanista y la filosofía existencial, pues ella se concentra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal. Al parecer, Nancy Kwong utilizaba este enfoque.

El *enfoque del liberador* ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros. Roberto Umbras parece haber utilizado esta perspectiva. La idea clásica de educación liberal respalda la principal versión contemporánea de este enfoque y es la única en la que insistiremos en este libro.[1]

Esperamos que el lector advierta ahora que es mucho lo que hay para aprender y reflexionar sobre las diversas maneras de concebir la enseñanza. Es evidente que se puede enseñar sin pensar en el enfoque que se aplica, como se puede ser un amante o un padre sin reflexionar demasiado sobre el sentido del amor o los deberes y responsabilidades parentales. Pero creemos que los docentes profesionales sólo llegan a serlo cuando reflexionan sobre su vocación y optan por una postura respecto

[1] El enfoque del emancipador (que tratamos brevemente en el capítulo 4) no está representado en nuestra reseña salvo, quizá, de manera oblicua en la intención de Roberto de crear en sus clases una conciencia sobre las diferencias culturales. Este es un enfoque surgido recientemente del pensamiento neo-marxista contemporáneo, que busca emancipar a las personas comunes de las fuerzas económicas y políticas de la sociedad, que las mantienen oprimidas y apartadas de la plena igualdad. Si al lector le interesa el tema, puede encontrar un informe más completo en Walter Feinberg y Jonas F. Soltis, *School and Society*, Nueva York: Teachers College Press, 1992, y en Decker F. Walker y Jonas F. Soltis, *Curriculum and Aims*, Nueva York: Teachers College Press, 1992.

de ella que los guía y los sostiene en la importante tarea de educar a personas. También creemos que en este momento saber es poder. Saber sobre diferentes enfoques docentes dará al futuro profesional el poder de elegir maneras de enseñar con las que alcanzará los propósitos más altos de la más noble de las profesiones, que ayuda a los individuos a convertirse en personas cabales. Por otra parte, comprender las diversas concepciones ofrece una variedad de maneras de reflexionar sobre lo que se hace y sobre la relación entre lo que se procura como docente y lo que en efecto se logra con los alumnos. Y esto entra en la definición de un educador comprometido, reflexivo y responsable.

Quizá todo esto lleve al lector a pensar que lo invitamos a elegir una de las tres posturas mencionadas. En realidad, hacemos todo lo contrario. Lo que sostendremos en este libro es que cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, así como son moralmente preferibles en ciertas circunstancias. Quizá no resultemos convincentes. En definitiva, sostendremos que estos enfoques son básicamente incompatibles y están en conflicto entre ellos. Por consiguiente, cada estudiante puede descubrir razones decisivas para adoptar una postura en detrimento de las otras. Y seguramente no será el único en adoptarla. Defenderá la coherencia, la corrección o la superioridad moral de una posición. Todo lo que le pedimos en relación con su posición es que reflexione seriamente sobre las virtudes y defectos de estos enfoques, sobre su conveniencia para tratar con seres humanos y sobre sus propios compromisos como educador. Llegue a la conclusión que llegue, esa será *su* concepción y *su* opinión reflexiva y deliberadamente elegida. Y ese es el objetivo que buscamos: alentar a los estudiantes a reflexionar sobre los diferentes enfoques de la enseñanza.

El libro concluye con un capítulo de casos y discusiones que sugerimos utilizar selectivamente a medida que se va leyendo cada capítulo, para concentrar y estimular la reflexión sobre importantes aspectos y aplicaciones de estas concepciones básicas de la enseñanza. Por ejemplo,

el caso “Competencia de cometas”, al final del capítulo 7 brinda la oportunidad de observar a tres docentes del mismo grado que enfocan un mismo proyecto de manera por completo diferente. El lector puede remitirse a él ahora, antes de seguir avanzando.

Educar personas

En las breves presentaciones que hicimos de Jim Barnes, Nancy Kwong y Roberto Umbras, tratamos de hacer ver que el modo de concebir la enseñanza –se trate del manejo eficiente y efectivo del aprendizaje, del desarrollo terapéutico de la personalidad o de la liberación y desarrollo de la mente con la iniciación en un camino de saber– determina la dirección, el tono y el estilo del docente. Pero hay algo más que también ejerce una gran influencia en la manera de enseñar: lo que el docente desea que sus estudiantes lleguen eventualmente a ser. ¿Qué tipo de persona es buena, feliz, plena y productiva, y cómo puede la actividad docente ayudar a los estudiantes en el proceso de llegar a ser personas educadas?

Para tratar de responder estas preguntas, imaginemos que al convertirse en personas educadas los individuos recibieran una tarjeta de P.E., un certificado del tamaño aproximado de una tarjeta de crédito. En la parte superior, con grandes letras mayúsculas (como aparece el nombre del banco en las tarjetas de crédito) dice Persona Educada. ¿Qué autorizaría a los seres humanos a tener una tarjeta P.E.? ¿Cuáles serían los requerimientos? A fin de contestar estas preguntas (y quizá para saber si estamos calificados para obtener una tarjeta semejante) tendríamos que especificar qué es una persona educada. Esto no debería ser un gran problema. “Una persona educada es alguien que ha aprendido lo básico: leer, escribir, ciertas nociones de aritmética... No, uno necesita más que eso. Debe ser bachiller... no, graduarse en la Universidad... Espere un minuto; algunas personas son bachilleres y hasta se han graduado en la Universidad sin estar muy bien educadas... Quizás haga falta... Oh, oh.” ¡La cosa no es tan sencilla como parece a simple vista! Comencemos de nuevo.

Uno podría decir que una persona educada es simplemente alguien que ha completado los cursos establecidos por una institución educativa, se trate del nivel elemental, del colegio secundario o de la facultad. Es lo que se necesita para estar calificado. De modo que todos podrían recibir su tarjeta de P.E. en el momento de su graduación, así como ahora todos reciben un diploma. Pero conocemos a muchas personas con diplomas que no son realmente educadas y a algunas otras que nunca recibieron un diploma y se las arreglaron para educarse a sí mismas. De modo que preferiría decir que ser una persona educada requiere algo más que cumplir los ciclos correspondientes en una institución educativa y graduarse. Alguien podría pensar que una persona educada será aquella que ha alcanzado el nivel aceptable de saber y pericia necesarios para hacerse cargo de las responsabilidades propias de la edad adulta. Pero quizá ni siquiera esto sea suficiente. Tal vez ser una persona educada exija tener conocimiento de los clásicos, apreciar el arte y la música, y poseer un espíritu crítico. O quizá requiera algo más. ¿Qué piensa usted? ¿Cómo imagina usted a una persona educada?

Observemos lo que ocurre con estas especificaciones. Comienzan con lo absolutamente básico, un nivel con un mínimo de sentido –una persona educada es alguien que se ha graduado en una institución educacional especificada– y ascienden hacia una concepción grandiosa de la Persona Educada completa. La definición comienza siendo mínimamente descriptiva y pasa a ser cada vez más prescriptiva; pasa de decirnos qué es una persona educada en un sentido corriente, a decirnos cómo deberíamos ser para que nos consideren personas plenamente educadas en un sentido ideal. Cuando una definición como esta de "persona educada" varía de este modo, los filósofos dicen que su carácter se vuelve más normativo. Normativo significa evaluativo, que especifica normas, características o niveles deseables. La idea de lo normativo es importante porque es casi imposible hablar de educación y enseñanza sin introducir consideraciones de valor normativo. Educar es una actividad normativa dirigida a ayudar a los indi-

viduos a desarrollarse hacia una imagen de lo que significa ser un ser humano acabado y pleno. Ampliaremos estas ideas más adelante cuando analicemos los diferentes enfoques y sus diversos supuestos normativos y sus implicaciones. Ahora volvamos a la tarjeta de P.E.

La calificación para obtener la tarjeta depende en gran medida del significado pleno de la expresión "persona educada". Si una persona educada es sencillamente un graduado, luego lo único que nos hace falta para recibir la tarjeta es asistir a la escuela y alcanzar los niveles mínimos; todos recibirían su tarjeta en el momento de graduarse. Si, por el contrario, la persona en cuestión necesita adquirir ciertas características para ser reconocida plenamente como una persona educada, deberá satisfacer ciertos criterios de calificación antes de obtener su tarjeta. Para aclarar la idea, simplifiquemos las cosas y supongamos que en cierta sociedad sólo hay cuatro criterios de calificación para alcanzar el reconocimiento de persona educada. En esa sociedad, antes de recibir su tarjeta, una persona debe poder 1) leer y entender el material corriente publicado (periódicos, libros, mapas e informes no técnicos), 2) escribir y hablar con argumentos sólidos, 3) hacer los cálculos que requiere la vida cotidiana, y 4) estar familiarizado con las leyes y la constitución de la nación en la que el individuo vive.

Si estos cuatro requerimientos fueran criterios para obtener la tarjeta, sabríamos mucho más de la persona que la porta que si el único criterio para recibirla fuera haberse graduado en una institución. Precisamente, esos criterios de calificación podrían parecernos tan bien que creyéramos que en la sociedad en que vivimos *todo el mundo* debería mínimamente cumplir con ellos, no importa la escuela a la que haya asistido o si se graduó o no en ella. Después de todo, para ser un ciudadano bueno y productivo uno debería conocer lengua y matemática, ser capaz de procurarse el propio sustento y aportar a la sociedad con conciencia de los básicos valores, derechos y obligaciones de ser un ciudadano.

Toda sociedad exige de cada miembro una forma de educación que le permita desempeñar un rol productivo en

su seno. Cuando una sociedad se compromete a educar a la mayoría de sus niños y jóvenes, suele definir las escuelas como los sitios donde desarrollará esa tarea. En la mayor parte de los países del mundo, las escuelas están financiadas por el gobierno y la asistencia a ellas hasta cierta edad es obligatoria. En las sociedades que tienen amplios sistemas de educación pública y obligatoria, se suele suponer que es allí adonde los niños y los jóvenes asisten para obtener sus tarjetas de P.E.

Entonces, lo que una sociedad define como persona educada –los criterios que se satisfarán antes de obtener la tarjeta de P.E.– también influye mucho en lo que los docentes hacen en sus clases. Si la sociedad estipulara que puede extenderse la tarjeta a quienes saber leer, escribir y hacer cuentas, este criterio ejercería cierta influencia en la concepción del docente. Si la sociedad diera prioridad al bienestar emocional, a la salud mental y a la felicidad por encima de la lectura, la escritura y el cálculo, es probable que el enfoque pedagógico fuera otro. La visión que se tenga de la enseñanza y la concepción de lo que es una persona educada son dos puntos de vista estrechamente unidos entre sí.

Una fórmula útil

A medida que examinamos los enfoques de la enseñanza expuestos en este libro, conviene apelar a una fórmula para impedir que los rasgos significativos de cada enfoque se pierdan en los detalles de la discusión. Ya insinuamos la complejidad de los factores que intervienen. Al enseñar nosotros mismos estos enfoques comprobamos que una fórmula breve puede ser de gran utilidad. El enunciado sería: DφE *xy*. El símbolo situado entre las letras D y E es la letra griega *fi* y designa una acción. La fórmula se lee del modo siguiente: el *docente* (D) *enseña* (φ) al *estudiante* (E) *cierto contenido* (*x*) a fin de alcanzar cierto *propósito* (*y*). Este recurso aparentemente sencillo trae consigo enormes complejidades, problemas, cuestiones y nuevas percepciones.

Tomemos, por ejemplo, la *x*, o la parte que corresponde al contenido de la fórmula. La *x* no sólo designa ciertas áreas temáticas, como la literatura, la matemática o la historia; simboliza además aspectos diferentes del contenido por adquirir, como datos, habilidades, comprensiones, creencias, sentimientos o aun rasgos de carácter. Por ejemplo, supongamos que enseñamos química y hacemos que los estudiantes realicen un experimento de destilación. Además de utilizar este ejercicio para enseñar los estados y las fases (líquida, sólida y gaseosa), algo (*x*1) que queremos que los alumnos conozcan, también les enseña (*x*2) cómo construir un aparato de destilación. Construir el aparato de destilación es algo que pretendemos que los estudiantes aprendan a hacer; se trata de una aptitud, como tal, un tipo de habilidad diferente del conocimiento que tienen sobre fases y estados. De modo que *x* puede tener –y a menudo tiene– múltiples significaciones. Podría designar cualquier cantidad de diferentes tipos de rendimientos estudiantiles, y los diferentes enfoques pueden poner el acento en diversos conjuntos de estos. Por ahora no es necesario enredarnos en esas complejidades. En realidad, el objeto de la fórmula es reducir la complejidad aparente de los diferentes enfoques de la enseñanza mientras los examinamos a fondo uno a uno. Veamos otro ejemplo del funcionamiento de la fórmula.

Tomemos el símbolo *y* que en nuestra fórmula designa el objetivo, el propósito. ¿Con qué fin (*y*) el docente introduce al alumno en el estudio de cierto contenido (*x*)? En este libro examinaremos tres propósitos principales. El primero es que el estudiante adquiera conocimiento específico; el segundo, que llegue a ser una persona auténtica, y el tercero, que libere su mente. Podemos advertir que un cambio en *y* alterará dramáticamente a *x*. Cuando el docente encara la enseñanza (φ) con el propósito de preparar a sus alumnos para que estos aprendan algo en particular (*y* = propósito del ejecutivo), el modo que tiene el docente de abordar al alumno y el contenido es muy diferente de cuando aquel se propone liberar la mente del estudiante (*y* = propósito del liberador) o desarrollar el yo (*y* = propósito del terapeuta).

Por ejemplo, imaginemos a un profesor de literatura inglesa que utiliza el enfoque del ejecutivo. Probablemente estructuraría el curso y las clases individuales buscando preparar a los estudiantes para seguir luego cursos más avanzados de literatura inglesa y quizás, eventualmente, hacerse especialistas en literatura inglesa. Se pondría énfasis en cubrir todo el campo de la asignatura y obtener un conocimiento específico.

Imaginemos a otro profesor que utiliza el enfoque del liberador. Podría enseñar literatura inglesa con la intención principal de alentar a sus estudiantes a reflexionar sobre aspectos de la naturaleza humana y de las emociones que no es frecuente encontrar en las experiencias cotidianas, y ayudándolos a ver y comprender otras maneras de concebir y percibir el mundo. Este profesor cree que enseñar cosas situadas más allá de la comprensión inmediata de cada uno –como los viajes– amplía la mente. Nos libera de la estrechez de nuestro pequeño mundo circundante.

Imaginemos a un tercer profesor que utiliza el enfoque del terapeuta. Podría emplear la literatura para ayudar a los estudiantes a mirar el interior de su propia alma, a reconocer sus propios sentimientos y como antes quizá no lo podían hacer. Para este profesor, llegar a ser una persona educada es conocer y formar el propio yo de manera auténtica. Enseñar es ayudar a las personas a alcanzar su verdadero yo.

¿Qué profesor de literatura preferiría usted tener? ¿Tiene usted ya una predisposición hacia uno de estos enfoques? Antes de pasar al próximo capítulo, en el que examinaremos más exhaustivamente el enfoque del ejecutivo, tal vez convenga leer en el capítulo 7 el caso “Políticas de calificaciones” y la discusión sobre lo que en verdad significa ser “Una Persona Educada”. Esto dará la oportunidad de examinar las propias inclinaciones hacia las diferentes concepciones y la noción de Persona Educada antes comenzar a estudiar de manera más rigurosa estas importantes cuestiones. En el capítulo 7 también aparece un caso titulado “Disparidad entre enfoque y escuela” que plantea otro problema sobre elegir

el propio enfoque. Allí se puede ver que, en este sentido, son muchos los aspectos sobre los que es necesario reflexionar.

2. EL ENFOQUE DEL EJECUTIVO

Las aulas son lugares complejos. Con frecuencia, en un espacio absolutamente estrecho conviven veinticinco o treinta y cinco niños con una o dos personas adultas. Y allí ocurren muchas cosas. Los niños están porque se considera que ese es su lugar y los docentes están tratando de introducir a sus alumnos en el estudio del contenido prescripto. La complejidad de las aulas, unida a la exigencia de que en ellas ocurran determinadas cosas, implica que hay que encontrar un modo de manejarlas.

Conducir una clase

¿Cómo manejaría usted un aula? Piense en ello. Su tarea es introducir a los alumnos en alguna tarea académica. Para lograrlo usted debe determinar lo que hay que enseñarles (las guías curriculares pueden ser útiles en este sentido). Luego, usted debe establecer si los alumnos que asisten a *su* clase están capacitados (preparados) para aprender lo que está prescripto para ellos. Después de haber hecho un diagnóstico de los estudiantes a fin de determinar si están aprestados para aprender el material que usted les quiere presentar, usted puede llegar a la conclusión de que no están completamente preparados para ello. Quizá deba entonces revisar el material y adaptarlo de modo tal que sea accesible a sus alumnos. Una vez que tenga listo el material, imaginará cómo desarrollarlo. ¿A qué mecanismos motivacionales recurrirá para interesar a sus alumnos y mantenerlos atentos? ¿Qué estructura de clase contribuye mejor al éxito del aprendizaje? ¿Grupos pequeños, grupos amplios, la práctica que abarca al conjunto de la clase, el aprendizaje independiente?

Y esta es sólo la etapa de *planificación*. Tras determinar lo que hay que hacer, es preciso hacerlo. Por bien trazado que esté un plan, siempre se dan situaciones que imponen alguna modificación. En la tarea docente,

uno toma permanentemente decisiones sobre los estudiantes, el material y el éxito o el fracaso general de sus esfuerzos. Probablemente usted revea su plan muchas veces mientras se esfuerza por enseñar su lección.

Después de haberla enseñado, usted tal vez haga una evaluación y compruebe que sólo seis de los veintiocho alumnos comprendieron más de la mitad de lo que usted explicó. Ahora usted debe volver a enseñar la unidad, pero se ve ante un nuevo obstáculo: ¿cómo reconstruirla de modo que la mayor parte de los estudiantes la entiendan?

Toda esta complejidad exige una cuidadosa planificación, una acción basada en el plan (aunque en el transcurso de la enseñanza haya que hacer muchas revisiones), una evaluación de seguimiento, revisión de los planes y un nuevo esfuerzo educativo. Estas son las cosas que hacen los ejecutivos. Planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar. Los ejecutivos, por lo general, manejan personas y recursos. Toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el momento en que ello ocurrirá, sobre el tiempo que pueda requerirles hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir avanzando hacia las nuevas tareas o si es necesario repetir la que se ha estado realizando.

Hasta no hace mucho tiempo, se había reflexionado muy poco sobre el papel de docente como ejecutivo. Por el contrario, se concebía a los docentes simplemente como expertos en las disciplinas que enseñaban, en tanto que se consideraba a los estudiantes como participantes espontáneos de la enseñanza de esos temas. La tarea de enseñar parecía bien sencilla: simplemente poner a un grupo de jóvenes en un salón, presentarles una clase bien construida, y punto: el profesor podía regresar a su casa con la satisfacción del deber cumplido. Esta perspectiva prevaleció durante buena parte del siglo pasado y la mayor parte del actual. Luego, los investigadores comenzaron a estudiar las situaciones reales que se viven en el aula. Y comprobaron que eran mucho más complejas de lo que la sabiduría popular de la época había hecho que la mayor parte de la gente creyera. Y descubrieron que había profe-

sores comprometidos en empeños más complejos y elaborados que aquellos que tradicionalmente se les había acreditado.

A medida que comprendíamos la complejidad de la situación que se vive en las clases, tal como la mostraba la investigación sobre la enseñanza, quedó claro que los docentes eran algo más que expertos en determinadas materias que contaban con interesantes estrategias para inculcar las materias a sus alumnos. Lo que los investigadores hallaron fueron docentes que manejaban ayudantes de clase, tenían que vérselas con padres enojados y con administradores escolares que a veces intervenían en las clases de manera perjudicial, se veían obligados a lidiar con libros de texto y materiales complementarios irrelevantes o inapropiados y dedicaban grandes cantidades de su tiempo a cumplir con las disposiciones políticas provenientes de las regulaciones locales, estatales y federales; todo esto *además* de enseñar sus clases.

No es sorprendente que los investigadores se sintieran impresionados por el hecho de que los docentes afrontaran todas esas tareas y presiones y lograran manejarlas con diversos grados de éxito. Algunos investigadores (particularmente David Berliner[2]) pensaron que la metáfora del ejecutivo era exacta y útil para llegar a comprender el trabajo de un docente. Con todo, no era sólo la presión y la complejidad del aula lo que daba su particular atractivo a esta metáfora. De los primeros estudios sobre la docencia surgió algo más. Pareció que la enseñanza efectiva podía analizarse en un conjunto acotado de habilidades genéricas o comunes. Es decir, independientemente del nivel del curso, de la naturaleza de los estudiantes, de la disciplina en cuestión o de la cultura de la escuela, ciertas prácticas de enseñanza parecían estar regularmente asociadas con logros en el rendimiento estudiantil, en tanto que otras prácticas de enseñanza aparentemente no tenían relación con el

[2] David C. Berliner, "The Executive Functions of Teaching", *Instructor*, septiembre de 1983, págs. 29-39.

dominio de los contenidos que alcanzaban los alumnos. Así pudieron identificarse ciertas aptitudes ejecutivas específicas para la enseñanza.

Por ejemplo, la práctica de comportarse de manera amistosa con los alumnos –hablar de los partidos de algún deporte, las noticias nacionales o los chismes referidos a la escuela– *no* está asociada a los logros en el aprendizaje. En realidad, la suspensión del trabajo académico en clase ha sido tema de interesantes estudios en los que los investigadores observaron que los profesores y los alumnos elaboran "pactos" o "negociaciones" para dejar de lado el trabajo académico riguroso y favorecer relaciones más relajadas y placenteras en el aula.[3] Aunque cuando comenzaron los estudios sobre el empleo del tiempo educativo todavía no se había elaborado el concepto de "pacto profesor-alumnos", la ausencia del trabajo académico era lo suficientemente notable para alertar a Berliner y a otros investigadores sobre la importancia de la variable tiempo en el aprendizaje de los alumnos.[4] Y así redescubrieron una idea muy sencilla: en general, los estudiantes aprenden lo que estudian y la cantidad de lo que aprenden está determinada en gran medida por la cantidad de tiempo que dedican a ese estudio.

No parece sorprendente, ¿verdad? Lo que sí sorprende es el modo en que los docentes manejan el tiempo. Consideremos una distinción procedente de uno de los estudios más famosos sobre el empleo del tiempo de enseñanza, el Beginning Teacher Evaluation Study (BTES).[5] Los investigadores del BTES hicieron la distinción entre el tiempo asignado y el tiempo empleado.

---

[3] Michael W. Sedlak, Christopher W. Wheeler, Diana C. Pullin y Phillip A. Cusick, *Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in the American High School*, Nueva York: Teachers College Press, 1986. Véase también Arthur G. Powell, Eleanor Farrar y David K. Cohen, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketp1ace*, Boston: Houghton Mifflin, 1985.

[4] David C. Berliner, "What's All the Fuss about Instructional Time?", en Miriam Ben-Peretz y Rainer Bromme, comps., *The Nature of Time in Schools*, Nueva York: Teachers College Press, 1990, págs. 3-35.

[5] La mejor descripción de este estudio para el educador practicante es el compilado por Carolyn Denham y Ann Lieberman, comps., *Time to Learn*, Washington, DC: National Institute of Education, 1980.

El tiempo asignado es la cantidad de tiempo que el maestro o la escuela estipula que debe dedicarse al estudio de determinado tema. El tiempo empleado es aquel durante el cual un estudiante dado realmente trabaja en ese tema. Lo que los investigadores comprobaron es que las escuelas y maestros primarios varían ampliamente en cuanto al tiempo asignado para tratar los diferentes temas. Algunos maestros podían asignar, por ejemplo, cuarenta y cinco minutos por día a la matemática, mientras otros le dedicaban sólo treinta; algunos asignaban treinta y cinco minutos al estudio de las ciencias, en tanto que otros apenas si tocaban tangencialmente el tema; algunos maestros dedicaban siempre cuarenta o cincuenta minutos a las ciencias sociales, mientras otros podían asignarles entre cero y quince minutos algunos días, y entre sesenta y noventa otros días.

Tiempo para las tareas

Evidentemente, la cantidad de tiempo que se le asigne a una materia marca una tremenda diferencia en la oportunidad de aprender de los alumnos. Si el maestro no dedica mucho tiempo a la matemática, no es sorprendente que sus alumnos tengan un rendimiento pobre en los exámenes de esa materia. Sin embargo, esta variación en el tiempo asignado no fue lo que en verdad sorprendió de la investigación sobre el tiempo de enseñanza. La gran sorpresa estuvo en el tiempo empleado. Concentrándose en un grupo seleccionado de estudiantes de una clase, los investigadores midieron la cantidad de tiempo que esos alumnos empleaban realmente en la actividad asignada, es decir, "trabajaban". Y lo que comprobaron fue que, aun cuando un maestro *asignara* cincuenta minutos a la matemática, un alumno podía estar realmente trabajando sólo siete y ocho minutos de ese tiempo. ¡El tiempo empleado por el estudiante era menos del 20% del tiempo asignado!

Tomemos el peso de este descubrimiento. Si, en general, los estudiantes aprenden el contenido de una materia sólo si lo estudian (uno no aprende lo que no

estudia) y la cantidad de ese aprendizaje está directamente relacionada con la cantidad de tiempo dedicada al estudio (en general, cuanto más estudia uno, más aprende), luego, a fin de aprender bien algo es necesario dedicarle una cantidad considerable de tiempo. Sin embargo, observando a esos alumnos seleccionados, se comprobó que algunos estudiantes sólo aprovechan siete de los cincuenta minutos asignados haciendo realmente el trabajo académico. ¿Cómo puede ser? En este sentido, equivocarse es más fácil de lo que parece. Consideremos este ejemplo.

Usted asigna cincuenta minutos a la unidad de matemática. La clase comienza exactamente después del recreo que termina a las 10:35 de la mañana. Los alumnos no regresan todos al mismo tiempo, de modo que usted espera a que estén todos sentados en sus lugares. Ya son las 10:39. Usted quiere hacer algunos anuncios y comunicarles a sus alumnos algunas cosas sobre las actividades de la tarde y del resto de la semana. Son las 10:41. Hay un revuelo en el fondo del aula. Usted pone orden. Hora: 10:42. Usted comienza la clase de matemática dando algunas indicaciones sobre una tarea que quiere que todos hagan en sus carpetas de actividades y les dice que deberían poder hacerla en diez minutos para que toda la clase la discuta luego. Pasa algunos minutos explicando cómo quiere que realicen la tarea. Estas instrucciones no les enseñan nada sobre matemática; sólo sobre el modo en que hay que completar las páginas de actividades. Ya son las 10:46. Pasaron once minutos y aún no se ha desarrollado ninguna actividad matemática.

Finalmente, los estudiantes trabajan en sus carpetas de actividades. Pero ocurre que Harry no ha comprendido bien las instrucciones. Como es bastante tímido, no se anima a levantar la mano para pedir ayuda. Cuando usted advierte que Harry garabatea el margen de la carpeta, ya son las 10:49. Usted se acerca a su escritorio y le aclara la confusión; el niño comienza a trabajar quince minutos después de la hora calculada para iniciar el período dedicado a la matemática. Durante dos minutos, Harry está confundido. Trata de vencer la dificultad por un momento y luego se detiene. Son las 10:53 y Harry se

distrae nuevamente. Usted está ocupado con los demás estudiantes y no advierte el problema de Harry. Él se siente demasiado avergonzado para pedir ayuda, especialmente porque usted se mostró levemente exasperado la vez anterior. De modo que espera a que comience la discusión general para conocer la solución del problema con el que no había sabido qué hacer. Usted se atrasó un poco para dar comienzo a la discusión grupal. Esta comienza a las 10:58.

Harry vuelve a concentrarse en su tarea cuando comienza el análisis grupal y permanece atento durante toda la discusión que concluye a las 11: 11. De modo que ha trabajado los trece minutos de la discusión más los dos minutos que dedicó a hacer los ejercicios de la carpeta de actividades. Pasaron treinta y seis minutos del tiempo asignado y Harry acumuló sólo quince de tiempo empleado. Usted tiene una oportunidad de aumentar el porcentaje de tiempo empleado de Harry si maneja los catorce minutos que quedan del tiempo asignado de modo tal que Harry participe activamente del contenido de la lección. Pero eso no ocurre porque usted mira su reloj, ve que son las 11: 11 y que la clase termina a las 11:25 y llega a la conclusión de que no vale la pena comenzar otra unidad si queda tan poco tiempo. De modo que hace que sus alumnos completen una tarea más de la carpeta de actividades a fin de "llenar" los minutos que quedan. Harry parece ir bien durante los tres primeros minutos, luego se queda otra vez perplejo. Usted no controla el trabajo que cada alumno hace en su escritorio, por lo tanto, no advierte que Harry mira por la ventana. Usted tiene que entregar un informe de asistencia a las 11:30, de modo que aprovecha esos pocos minutos para completarlo. A las 11:25 usted da por terminado el período de matemática. Harry ha trabajado durante sólo dieciocho de los cincuenta minutos asignados a la materia, aproximadamente un treinta y cinco por ciento del tiempo disponible. No parece un buen promedio, pero, ¿cuánto tiempo empleado en la materia cree que tuvieron los demás estudiantes?

Características de este enfoque

Los investigadores descubrieron que los docentes tienen muchas maneras de aumentar el tiempo que sus alumnos emplean realmente en la tarea. Estas aptitudes para manejar el tiempo de aprendizaje se consideran habilidades genéricas de enseñanza porque parecen no tener ninguna relación con los antecedentes de los estudiantes, tales como características raciales o medio familiar, ni con la materia que se enseña, ni con la naturaleza de la situación escolar. En esta perspectiva, se ve al docente como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, el tiempo empleado en el trabajo académico no es el único aspecto en el que insiste el enfoque ejecutivo de la enseñanza. También se identificaron otros tres elementos que ejercen una influencia primordial sobre la eficacia que puedan tener los esfuerzos del profesor.[6] Esos elementos son las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y el refuerzo.

Las indicaciones son como mapas y carteles de señales; el docente las utiliza para alertar a sus alumnos sobre lo que hay que aprender y el modo de alcanzar ese aprendizaje. Los docentes que hacen un amplio uso de las indicaciones, en particular en los segmentos primarios de la secuencia de enseñanza, a menudo logran un impacto mayor en el aprendizaje que aquellos que no las utilizan. Lo mismo puede decirse en el caso de la retroalimentación evaluativa, mediante la cual los docentes corrigen rápidamente los errores tanto de las tareas escritas como de las orales. El refuerzo, que va desde una sonrisa fugaz, pasa por alguna observación en el boletín de calificaciones y llega hasta recompensas más tangibles como dulces, juguetes o dinero, es un elemento tan vigoroso como una

---

6 La eficacia relativa de estos elementos y sus manifestaciones en las prácticas de enseñanza se estudian en Herbert J. Walberg, “Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base”, en Hersholt C. Waxman y Herbert J. Walberg, comps., *Effective Teaching: Current Research*, Berkeley, California: McCutchan, 1991, págs. 33-62.

técnica de enseñanza, aunque su buen empleo requiere experiencia e intuición.

Otro aspecto del enfoque del ejecutivo se conoce como "oportunidad de aprender": dar a los estudiantes la posibilidad de aprender lo que se les enseña. A veces los docentes se embarcan en temas o ideas complejos, pero ofrecen muy pocas oportunidades a sus alumnos para introducirse en esos asuntos con la profundidad que el tema requiere. El material se cubre con excesiva velocidad y sin una preparación previa adecuada o se lo presenta mal a fin de darlo en el tiempo exigido. Cualquiera de estos factores niega al alumno la apropiada oportunidad de aprender ese material.

Todos estos rasgos del enfoque ejecutivo de la enseñanza tienen una faceta interesante. Todos ellos atribuyen un elevado valor al aprendizaje. ¿Y qué tiene eso de extraño? ¿Si no buscan el aprendizaje, para qué están las escuelas y los docentes? Bueno, sí... en cierto sentido. La dificultad surge cuando preguntamos qué estudian los alumnos y cómo se evalúa ese aprendizaje. Por el momento examinaremos la cuestión de la evaluación. La fórmula (DφE*xy*) que mencionamos en el capítulo anterior nos será de utilidad.

Recordemos que la *x* representa el contenido que se debe aprender. El docente muy partidario del enfoque ejecutivo entiende que *x* son datos específicos, ideas, temas o perspectivas que se deben inculcar en la mente de los alumnos. Las aptitudes ejecutivas que enumeramos antes son los medios utilizados para trasladar ese conocimiento específico desde la fuente del aula (texto, material complementario, lecturas, etc.) a su destino (la mente del estudiante). Recordemos que en DφE*xy* es la actividad de enseñar. En este caso, es la enseñanza caracterizada por el uso extensivo de las aptitudes ejecutivas que incluyen las técnicas de manejo del tiempo, la adecuación del contenido enseñado a lo que miden las pruebas y el ofrecimiento de suficientes oportunidades de aprender.

El propósito (*y*) de esta actividad es que los estudiantes adquieran el conocimiento específico

comunicado por el profesor. De modo que, en el enfoque ejecutivo de la enseñanza, DφE*xy* puede interpretarse así: El docente (D) utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo (φ) para impartir a los estudiantes (E) datos específicos, conceptos, habilidades e ideas (*x*) a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (*y*). Esta concepción de la enseñanza pone el acento en las conexiones directas entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende. En realidad, la forma de investigación empleada para estudiar muchas de las prácticas que conforman el enfoque ejecutivo de la enseñanza se conoce con el nombre de "investigación de proceso-producto". El proceso es la actividad del docente (φ) mientras que el producto es el dominio que alcanza el estudiante de lo que se le ha enseñado (*y*). La bibliografía sobre esta forma de enseñanza suele llamarse bibliografía de la "eficacia del docente" porque en ella se insiste en particular en la eficacia del docente de aula.

Crítica

Si investigamos los supuestos y las connotaciones del enfoque del ejecutivo, aparecerán facetas inquietantes. El educador se parece a un gerente de una línea de producción: los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los "ensambla" en forma de personas (se ganan su tarjeta de Persona Educada adquiriendo con éxito el conocimiento específico impartido en el colegio). El docente no es tanto una parte real del proceso como un gerente. Al parecer, el profesor no está "dentro" del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se sitúa "fuera", desde donde regula el contenido y las actividades del alumno. Más todavía, algunos críticos han considerado los aspectos de manejo del tiempo en el enfoque del ejecutivo como afines a la tarea que cumplía el jefe que marcaba el ritmo en los antiguos barcos de esclavos: aquel que se mantenía de pie, golpeando un gran tambor para hacer que los remeros no descuidaran su tarea.

Esta caracterización del enfoque del ejecutivo –del gerente de una fábrica, supervisor de una línea de producción o contramaestre del barco de esclavos– ofende nuestros sentimientos respecto de la educación. A la mayor parte de nosotros no nos gusta concebir a los niños, el aprendizaje, la escuela y la enseñanza como entidades semejantes a las fábricas o los barcos de esclavos. No obstante, el enfoque del ejecutivo invita a hacer este tipo de comparaciones. Pone particular atención en la tarea, el cumplimiento del deber, la obtención de resultados y la responsabilidad por no lograr una buena producción. El enfoque del ejecutivo parece no preocuparse por aspectos de la educación que muchos consideran de primerísima importancia, como la naturaleza y los intereses de cada alumno individual, las características especiales de las diferentes materias que se estudian y las demandas variables que establecen las diferencias geográficas, económicas y culturales en lo que ocurre en la escuela.

¿Qué piensa usted? ¿Ya considera la posibilidad de abandonar este enfoque porque traiciona sus ideales de educación? ¿Se siente desilusionado porque una perspectiva que parecía una manera útil de abordar la enseñanza tiene rasgos desagradables? ¿O prefiere defender este enfoque en la creencia de que sus ventajas pesan más que sus defectos? ¿Cuáles son los argumentos con que lo defendería? Echemos una mirada a todo esto.

En el capítulo introductorio usted conoció a Jim Barnes, el maestro de escuela primaria que se enorgullecía de su aptitud para enseñar temas específicos. Imagine que usted es Jim y quiere que sus alumnos de quinto grado dominen la manera de calcular la superficie de las formas planas limitadas por líneas rectas –esto es, que aprendan la fórmula ($A= bh$) y que puedan aplicarla correctamente–. Usted tiene una idea clara de la x que desea alcanzar. ¿Qué ocurre con φ? ¿Cómo va usted a enseñarles a todos esos E este x? ¿Por qué no utilizar el enfoque del ejecutivo? Parece idealmente adecuado para lograr este resultado. En realidad, parecería una tontería no abordar esta tarea de enseñanza de acuerdo con el enfoque del ejecutivo.

Mantener la clase unida en un solo grupo, discutir el objetivo de esta clase, enseñar la lección claramente y sin exceder la capacidad de comprensión de los alumnos, asignar tareas para que cada uno las realice en su asiento a fin de que puedan practicar lo que se les enseña, controlar esas tareas cuidadosamente, continuar con una explicación que aclare los puntos oscuros, comprobar que todos han entendido, luego tomar una prueba para determinar si los alumnos dominan el contenido. ¿Puede haber una forma mejor de hacerlo?

Quizá. Piense en algunas cosas que se pasaron por alto en este pequeño guion. ¿Los alumnos tienen algún interés en calcular la superficie de las figuras? ¿Son capaces de percibir algún valor o alguna utilidad en ese conocimiento? ¿Hay una manera mejor de presentar el material? ¿Lo que aprendan de Jim mejorará su comprensión de la matemática? ¿Alguno de ellos se preguntó alguna vez cómo se calculan las superficies recortadas por líneas curvas? ¿A Jim le importa mucho esta lección (¿y a usted?) o la enseña porque ese es el punto siguiente del libro de texto que el distrito escolar ha adoptado? Si usted quiere obtener respuestas a estos interrogantes, no los busque en el enfoque del ejecutivo. Esta forma de abordar la enseñanza se maneja ante todo con las aptitudes genéricas de la enseñanza, que son independientes del contenido enseñado, del contexto en que se imparte esa enseñanza y de los antecedentes tanto de los estudiantes como de los docentes.

La eficacia del docente

Si el enfoque del ejecutivo no tiene en cuenta ni el contenido, ni el contexto, ni la cultura, ¿qué valor tiene? Ya hemos analizado una respuesta a esta pregunta. Su valor se basa en que suministra medios muy claros y directos para trasladar algún conocimiento específico de una fuente (por ejemplo, un libro, el profesor o una película) a la mente del alumno. En realidad, si se lo sigue cuidadosamente, el enfoque del ejecutivo aumenta la probabilidad de que más estudiantes aprendan más del

contenido que si se aplicara otra manera de enseñar. Como lo expresó un destacado investigador, “la eficacia del profesor se refiere a la capacidad que tiene un docente en el aula de producir resultados que se sitúen por encima de los previstos en los tests estandarizados de rendimiento”.[7]

¿Por qué es importante que *x* se traslade de una fuente al estudiante de la manera más eficiente y eficaz posible? Precisamente una parte de la historia reciente responde a esa pregunta y arroja mucha luz sobre el enfoque del ejecutivo en la enseñanza.

La analogía de la escuela-como-fábrica ha rondado durante mucho tiempo la educación norteamericana, lo mismo que la doctrina que sostiene que las escuelas deben ser eficaces. Ambas ideas florecieron a fines del siglo pasado. Pero la noción de que un profesor eficaz es aquel que produce resultados que se sitúen por encima de los previstos en el rendimiento estudiantil (medidos con tests estandarizados) es una idea que apenas alcanza la mayoría de edad. El concepto comenzó a gestarse con la psicología de estímulo – respuesta - recompensa de Edward L. Thorndike a principios del siglo XX y ganó legitimidad a mediados de siglo en la obra sobre condicionamiento operante del famoso psicólogo conductista B. F. Skinner.

En 1954, en un artículo sugestivamente titulado “La ciencia de aprender y el arte de enseñar”, Skinner sostenía que “todo el proceso de llegar a ser competente en cualquier terreno debe dividirse en una amplia cantidad de pequeños pasos y el refuerzo (esto es, la recompensa) debe depender de la consecución de cada paso”.[7] Diez años después, Skinner sostenía esa posición aún más enérgicamente: “La aplicación a la educación del condicionamiento operante es simple y directa. La enseñanza es el buen ordenamiento de casos de refuerzo con los cuales los alumnos aprenden”.[8] Para decirlo con términos simples: los docentes pueden producir en los estudiantes el aprendizaje que procuran conociendo con precisión

---

[7] B. F. Skinner, *The Technology of Teaching*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1968, pág. 21 [*Tecnología de la enseñanza*, Barcelona: Labor, 1970].
[8] *Ibid.*, pág. 64.

cuándo y cómo recompensarlos por las conductas que los aproximan gradualmente a los objetivos que se les han fijado.

Las tesis de Skinner sobre la enseñanza y el aprendizaje disponen el escenario para dos cosas: en primer lugar, alientan a muchos educadores a dejar de lado gran parte de la mística que entiende la enseñanza como una actividad humana inefable. En segundo lugar, lleva a los investigadores de la educación a delimitar más estrechamente la interacción entre docente y alumno. La noción de la enseñanza como estímulo y del aprendizaje como respuesta o efecto permite a los investigadores concentrarse exclusivamente en esas dos conductas sin tener que desviar la atención a los antecedentes familiares de los estudiantes, sus historias personales o la materia específica que es preciso aprender. La obra de Skinner tuvo un efecto poderoso en las concepciones que muchos de nosotros sustentamos sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre cómo la primera afecta al segundo.

Estas concepciones podrían no haber ejercido una influencia muy extendida en la práctica real de la educación, salvo por ciertos acontecimientos que tuvieron lugar en los sectores políticos y económicos de nuestra sociedad en aquel momento. Siguiendo el fallo *Brown versus Consejo de Educación* de 1954, el gobierno federal se comprometió cada vez más a que la asistencia a la escuela se convirtiera en un instrumento para erradicar la pobreza y la ignorancia entre las minorías raciales y étnicas. Estos compromisos alcanzaron una elevada intensidad a mediados de la década de 1960 con los programas de la Gran Sociedad del presidente Lyndon Johnson, como Head Start, Follow Through y Parent-Child Centers. Mientras se canalizaban cada vez más dólares hacia la educación, los encargados de elaborar la política educativa comenzaron a dudar cada vez más sobre la manera en que se invertía el dinero y sobre si realmente ayudaba a los estudiantes para quienes se lo destinaba.

El Informe Coleman

Como parte del Acta de los Derechos Civiles de 1964, el Congreso encargó un estudio sobre equidad en las oportunidades educativas entre varios grupos raciales y étnicos. El estudio estuvo dirigido por James Coleman y en general se lo conoció como Informe Coleman.[9] Su propósito fue examinar la relación entre los diversos factores y los logros educativos. Utilizando una muestra masiva de seiscientos mil estudiantes, sesenta mil docentes y cuatro mil escuelas, Coleman comprobó que la cantidad de dinero gastada en las escuelas no parecía marcar una gran diferencia en los logros de los alumnos que asistían a ellas. Comprobó que diferentes grupos raciales asisten a diferentes escuelas, que las diferencias físicas entre esas escuelas no eran en absoluto de gran magnitud y que esas diferencias en elementos y personal profesional, por lo que pudo establecer, no determinaban una gran diferencia sobre lo que los estudiantes lograban, y que con frecuencia los estudiantes blancos aprendían mucho más en sus escuelas de lo que los estudiantes correspondientes a otros grupos raciales y étnicos aprendían en las propias.

Esta afirmación dice mucho. Uno querría leerla nuevamente. Según Coleman, la igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo). Los datos de Coleman indicaban que el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus curricula o la preparación de sus profesores. Estos descubrimientos fueron devastadores para los educadores, que creían que ellos y sus escuelas ejercían un impacto decisivo en el aprendizaje de sus alumnos.

---

[9] James S. Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood y T. York, *Equality of Educational Opportunity*, Washington: DC, U.S. Government Printing Office, 1966.

Para comprender exactamente lo que ocurría, debemos observar la idea de variación en el logro estudiantil. Sabemos, por ejemplo, que en 1964 los blancos y los negros, como grupos, manifestaban variaciones muy notables en lo que aprendían. Una vez que se acepta ese dato, la cuestión se centra en saber qué razones hay para que exista esa amplia variación en el rendimiento estudiantil. Coleman sostuvo que los antecedentes familiares y la influencia del medio explicaban en gran medida la variación, y que las escuelas y los docentes ejercían un efecto menor en esa variación. Era la conclusión que molestaba a los educadores, que ponía en duda el valor de los programas de la Gran Sociedad, y que llevó a quienes controlaban el presupuesto educativo a hacer un seguimiento más severo del gasto de las partidas presupuestarias.

Tras el impacto inicial que produjo el Informe Coleman, los investigadores comenzaron a descubrirle una serie de defectos. Las primeras objeciones se relacionaron con las estadísticas empleadas para analizar los datos; luego se cuestionó el diseño del estudio e, inevitablemente, la validez de sus conclusiones. Se iniciaron nuevos programas de investigación para establecer, en particular, si Coleman estaba o no en lo cierto.

Investigación sobre la enseñanza

La concepción causa-efecto de la enseñanza y el aprendizaje de los conductistas influyó en la mayor parte de los programas de investigación sobre educación durante las dos décadas posteriores al estudio de Coleman. Los investigadores entendían la enseñanza como un conjunto discreto de conductas y trataron de establecer si los diferentes conjuntos de conductas se relacionaban con los diferentes niveles de aprendizaje que alcanzaban los estudiantes. Estos investigadores supusieron que había una estrecha conexión entre la enseñanza como causa y el aprendizaje como efecto que se sigue de esa causa. Aquí no intervenían ideas fantasiosas sobre la nobleza de la docencia ni se prestaba gran atención a los llamados

aportes educativos (como las dimensiones de la biblioteca del colegio, el gasto por alumno o el número de promotores de los institutos superiores que visitaban la escuela por año para reclutar alumnos). Por el contrario, apuntaron directamente al corazón del problema; se hacían una sola pregunta candente: ¿las conductas educativas de algunos docentes llevaban a obtener logros sistemáticos en el rendimiento del estudiante, mientras que conductas educativas diferentes de otros docentes no traían logros sistemáticos en el aprendizaje de los estudiantes?

Los investigadores tenían confianza en esta manera de formular las preguntas clave a causa del trabajo realizado por los psicólogos conductistas y otros psicólogos experimentales. Además, los avances recientes logrados en el diseño de la investigación y en el análisis de los datos permitieron a los investigadores buscar una respuesta directamente en las aulas. Es más, el gobierno federal a través del recién creado Instituto Nacional de Educación (conocido hoy como Oficina de Investigación y Mejora Educacional) estaba ansioso por financiar esta investigación. Si los investigadores mostraban que lo ocurrido en las escuelas explicaba en parte la variación en el rendimiento estudiantil, las inversiones pasadas hechas por el gobierno en educación quedarían reivindicadas y convenía seguir invirtiendo.

Al comienzo, los programas de investigación no aportaron mucho, pero poco a poco surgieron descubrimientos según los cuales los docentes determinaban una diferencia (uno de los libros clave de aquella época se llamó *Teachers Make a Difference*[10]) y lo que ocurría en las escuelas explicaba algunas de las variaciones en el rendimiento de los estudiantes. Esta forma de investigación experimentó un progreso continuo, pero ninguna investigación en concreto, por lo que sabemos, logró demostrar que el quehacer de los docentes y las escuelas influye en más del quince por ciento o, como máximo, el veinte por ciento sobre la variación en el

[10] Thomas L. Good, Bruce J. Biddle y Jere E. Brophy, *Teachers Make a Difference*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

rendimiento. Pero esto no significa una derrota. El tiempo que un estudiante pasa en la escuela no consume más del veinte por ciento de sus horas de vigilia, y entonces quizá no sea razonable esperar que lo sucedido en ese tiempo explique un porcentaje mayor de la variación.

Las conductas docentes que, según la investigación, se asocian a los logros óptimos en el aprendizaje estudiantil son las que ya analizamos como el enfoque del ejecutivo en el aprendizaje. Ahora bien, debería aclararse por qué este enfoque es independiente del contenido, del contexto y de la cultura. Los investigadores se propusieron descubrir los nexos genéricos entre enseñanza y aprendizaje utilizando conceptos de enseñanza y aprendizaje tomados de la obra de psicólogos conductistas y experimentales. Enmarcaron sus estudios de modo tal de indagar los sorprendentes problemas revelados por el Informe Coleman y que debía afrontar un gobierno comprometido en alcanzar la equidad de las oportunidades educativas. Lo que descubrieron fue que existen conductas instruccionales que se asocian más frecuentemente que otras a logros elevados en el rendimiento de los estudiantes.

La investigación sobre la enseñanza, comenzada a fines de la década de 1970 y que continuó durante toda la década pasada, se apartó de los modelos de proceso-producto para inclinarse a estudios que incorporan una gama mucho más amplia de métodos y diseños de investigación, así como concepciones más complejas de la enseñanza, el aprendizaje y las aulas. Incluso algunas de las investigaciones más recientes examinan los tres elementos simultáneamente, y ponen el acento en las interacciones entre los docentes, los estudiantes y la disciplina estudiada en la situación específica del aula. El trabajo realizado por Walter Doyle se cuenta entre los más famosos dentro de este género de investigación.

A Doyle le interesa la manera en que interactúan profesores y estudiantes para definir la naturaleza del trabajo que hacen estos. Sostiene que si “los docentes influyen en lo que los estudiantes aprenden con la especificación que hacen de las tareas, las explicaciones

que dan sobre los procesos que se pueden emplear para realizar el trabajo, el hecho de ofrecerse como recurso cuando los estudiantes trabajan y de hacerse responsables por los productos terminados", el elemento esencial de la enseñanza es "la manera en que los docentes definen y estructuran la tarea que los estudiantes tienen que hacen".[11] Doyle considera el curriculum aplicado en el aula como un "paquete de tareas" que los profesores estructuran y ponen en práctica. Al obrar así, el docente transforma el curriculum oficial en una serie de hechos concretos. El desafío que afronta es convertir o traducir el curriculum en formas que generen tareas educativas para los alumnos. Dado que hay tantas tareas diseñadas con el único fin de ocupar el tiempo de los estudiantes o de organizar su conducta en grupos de trabajo, el diseño y la realización de las tareas educativas no es una empresa simple para el profesor.

Aunque es diferente de los estudios del tiempo de instrucción y se halla definitivamente fuera de la categoría de la investigación de proceso-producto, la obra de Doyle puede sin embargo concebirse como una contribución al enfoque del ejecutivo en la enseñanza. Como en el caso de los estudios sobre el tiempo de instrucción, el estudio de las estructuras de la tarea académica aumenta nuestra comprensión del modo en que docentes y alumnos se involucran en los eventos y actividades del aula, tanto educativos como no educativos. Doyle, como Berliner, se interesa en ayudar a los docentes a alcanzar un mayor grado de eficacia y productividad. Pero el trabajo de Doyle se basa en la opinión de que lo que ocurre en las aulas es más una cuestión de dinámica interactiva entre estudiantes, profesores y disciplina estudiada que el resultado de que el docente simplemente asuma la autoridad para dirigir y controlar los eventos que se dan en ellas.

---

[11] Walter Doyle, "Classroom Tasks: The Core of Learning from Teaching", en Michael S. Knapp y Patrick M. Shie1ds, comps., *Better Schooling for the Children of Poverty: Alternatives to Conventional Wisdom*, Berkeley, California: McCutchan, 1991, pág. 237. Véase también Walter Doyle, "C1assroom Organization and Management", en Merlin C. Wittrock, comp., *Handbook of Research on Teaching*, 3ra edición, Nueva York: Macmillan, 1986, págs. 392-431.

Reflexiones adicionales

Este enfoque de la enseñanza puede considerarse particularmente eficaz. Ningún otro conjunto de métodos de enseñanza puede atribuirse la capacidad de explicar tan bien (relativamente hablando) la variación que se da en el rendimiento estudiantil. Pero consideremos una situación diferente: supongamos que sacamos la enseñanza de la típica aula escolar y la llevamos a una situación tutorial. Supongamos que un docente está a cargo de sólo dos o tres estudiantes. Y supongamos además que esos pocos estudiantes saben por qué estudian con ese profesor y deciden voluntariamente ser parte de una relación educativa.

¿Piensa usted que en esta situación el enfoque del ejecutivo en la enseñanza sería muy valioso? En semejante situación parecería que saberes y habilidades sobre el tiempo empleado, el cotejo entre curriculum y evaluación, la oportunidad para aprender, y todos los demás aspectos del enfoque del ejecutivo son superfluos.

¿Por qué? Porque apenas hay algo que necesite ser organizado o manejado. El docente tiene la libertad de concentrarse específicamente en los estudiantes y en lo que estos aprenden. ¿Qué le sugiere esta perspectiva en relación con el enfoque del ejecutivo? Tómese un momento para pensarlo y veamos si nuestras respuestas coinciden.

Si el enfoque del ejecutivo es innecesario en una situación tutorial y sin embargo parece necesario en una típica aula de una escuela, luego este enfoque de la enseñanza puede tener mucho más que ver con la manera en que organizamos la educación en las escuelas y en que involucramos a los alumnos en esta forma de educación que con una noción radical sobre qué es en definitiva la educación. Para decirlo de otro modo, el enfoque del ejecutivo en la enseñanza explica la variación en los logros, no porque haya demostrado ser una forma particularmente buena de educar a los seres humanos, sino porque funciona bien en aulas de cincuenta y cinco metros cuadrados, pobladas por veinticinco jóvenes, más de los

dos tercios de los cuales, si se les permite elegir, probablemente prefieran estar en otra parte.

El enfoque del ejecutivo parece funcionar porque se ajusta muy bien a las circunstancias modernas de enseñanza. Si cambiamos las circunstancias, esta forma de abordar la enseñanza podría ser mucho menos eficaz.

La fuerza de este estilo procede de su conexión con la estructura de la escuela diurna moderna: con aulas pobladas por una cantidad importante de alumnos, con la obligación de dar cuenta, con los exámenes y los boletines de calificaciones, con los niveles por grados y los diplomas, con los docentes que tienen licencia para trabajar con algunos niños, pero no con otros, con algunos temas, pero no con otros.

Sin embargo, esas son las realidades de las escuelas en las cuales trabajamos y aprendemos.

¿Estamos obligados a adoptar una forma de enseñanza que capitalice exhaustivamente los rasgos estructurales y educacionales de la escuela pasando por alto muchos de los valores básicos auténticos que constituyen nuestro sentido de lo que significa ser una persona educada? ¿O acaso Fenstermacher y Soltis están planteando aquí meramente un sofisma, puesto que no existe un conflicto inherente en tratar de manejar un aula como cualquier buen ejecutivo manejaría una compleja organización y, al mismo tiempo, perseguir y alcanzar los ideales de un ser humano plenamente educado? Esperamos que este problema se le presente a usted como un serio obstáculo; incluso para nosotros fue un hueso duro de roer. La resolución podría estar en considerar otro enfoque de la enseñanza. Sin embargo, antes de que comience el próximo capítulo, lo instamos a examinar los casos y discusiones pertinentes presentados en el capítulo 7. Si usted dedica unos pocos minutos a inspeccionar aquellos que se refieren al enfoque del ejecutivo, como se indica en el cuadro 1, no sólo tendrá una idea más acabada de esta forma de enseñanza, sino que además estará mejor preparado para introducirse en el estudio del próximo enfoque.

3. EL ENFOQUE DEL TERAPEUTA

¿Recuerda a Nancy Kwong, la profesora de inglés? Nancy dejaba que sus alumnos eligieran los libros que querían leer. Además les hacía llevar un periódico para que pudieran reflejar en él sus pareceres sobre sus lecturas y su subjetividad. ¿Qué relación tiene el parecer de usted sobre algo con la enseñanza y el aprendizaje? Mucha, especialmente en el enfoque de enseñanza del terapeuta. Pero aquí debemos ser cuidadosos. Es fácil trivializar este enfoque y reducirlo a cierta amalgama informe de emociones, creencias, actitudes y opiniones. También hay que cuidarse de no extraer conclusiones apresuradas y suponer que esta manera de enseñar tiene alguna relación con personas que no están mentalmente sanas. Aunque este método pueda beneficiar a aquellos cuya comprensión de la realidad es deficiente, el enfoque del terapeuta está destinado a que se lo aplique a las actividades de enseñanza cotidiana en la misma medida en que se aplican el enfoque del ejecutivo y el del liberador. La razón de que se lo llame el enfoque del terapeuta se irá comprendiendo a lo largo del capítulo. Como hicimos en el caso del enfoque de la enseñanza del ejecutivo, comencemos por considerar la que podría ser una situación real.

Usted ha sido contratado para enseñar inglés a niños de una escuela intermedia (digamos, en el octavo grado). Algunas semanas antes de que comiencen las clases, usted comienza a preparar seriamente las primeras clases. ¿Qué pensamientos le vienen a la mente cuando se sienta con papel, libros de texto y otros materiales educativos ante usted? ¿Piensa en cómo abordará las clases de gramática? El libro de texto asignado parece explicar bien las ideas gramaticales clave, aunque usted querría ampliar algunas secciones y acortar otras.

¿Qué opina de la literatura? ¿Cómo equilibrará las consideraciones lingüísticas y literarias durante el curso del año? Mientras pondera estas cuestiones, probablemente piense en los estudiantes, preguntándose cuál

será la mejor manera de despertarles interés por lo que planea enseñar. Pero ¿quiénes son esos alumnos que usted imagina? ¿Tienen nombres? ¿Sabe usted algo acerca de ellos? ¿Cuáles son las cosas que les importan? ¿Y qué interés tienen, si es que tienen alguno, por el estudio del inglés?

Diferencias individuales

Con frecuencia, cuando planifica sus clases, el docente nuevo tiene en mente un prototipo de estudiante: alguien semejante a sí mismo, quizás, o un arquetipo que recuerda de sus propios días de estudiante. Esta concepción del estudiante prototipo usualmente modela los planes del nuevo profesor para la enseñanza de su materia. Supongamos que a usted le ocurre eso. Usted hace toda su planificación preliminar teniendo presentes a esos estudiantes prototipo. Para usted, hacer esto no sólo es conveniente: puede ser necesario; ¿cómo alguien planificaría realmente un programa para estudiantes que ni siquiera ha visto? En este mismo sentido, ¿cómo puede alguien tomar *realmente* en cuenta la vida de los estudiantes? Estos difieren entre sí en aspectos esenciales.

Sólo con la intención de mostrar hasta qué punto son pertinentes estas dudas, le presentamos aquí un anticipo no autorizado de su clase de inglés de octavo grado: esa clase a la que usted no verá hasta dentro de cuatro semanas. Allí se indican las características o condiciones de los alumnos y se señala la cantidad de estudiantes que comparten cada una de esas condiciones.

Características	*Cantidad de estudiantes*
El inglés no es su lengua nativa; sólo habla su lengua nativa.	4
El inglés no es su lengua nativa; habla inglés adecuadamente.	4
Discapacidad física: ausencia del pulgar y de otros dos dedos de la mano derecha.	1
Disparidad auditiva moderada.	2

Padres separados hace un año o menos.	1
Padres divorciados.	6
Primer año en este distrito escolar; se mudó a más de ciento sesenta kilómetros.	5
Tiene una dificultad extremada con la representación espacial; posible daño neuronal.	1
Detesta la gramática inglesa.	5
Le encanta la gramática inglesa.	2
No manifiesta ningún sentimiento en relación con la gramática inglesa.	13
Lee bien por encima del nivel de grado.	7
Lee según el nivel del grado.	6
Lee por debajo del nivel del grado.	11
Cinco insignias al mérito de los boy-scouts.	1
Físicamente maltratado por uno o ambos padres.	2
Viajó a más de cinco países extranjeros.	2
Viajó a más de cinco estados de los EE.UU.	15
Nunca viajó a más de cuarenta kilómetros de su casa.	7
Tiene pesadillas recurrentes; duerme poco.	1
Le encantan casi todos los deportes y las estrellas del rock.	5
Es muy selectivo en cuanto a estrellas del rock y los deportes.	15
Disfruta de construir cosas.	6
Responde bien a la libertad y la responsabilidad.	8
Responde bien a la estructura y la autoridad.	8
La familia sobrevive principalmente gracias a la asistencia social.	3
La familia está constituida por dos adultos y dos niños; no tiene menos de dos automóviles y la casa tiene más de diez ambientes.	1

A medida que usted lee esta lista de las características de sus futuros alumnos, ¿piensa cómo tratarlas en el plano pedagógico? ¿O se sorprende a sí mismo deseando que simplemente se esfumen?

Aquí, usted, en su condición de docente, tiene que tomar algunas decisiones. Puede pasar por alto estas condiciones, tratar de enseñar desconociéndolas y esperar que todo salga lo mejor posible. Esta opción suena terrible, pero muchos docentes sienten que deben obrar así, por lo menos en ocasiones. Teniendo a su cargo entre veinte y treinta y cinco estudiantes en un aula, obligados a enseñar una cantidad establecida de contenidos, a tomar pruebas, a poner notas, algunos educadores sostienen que simplemente no pueden tomar además en consideración las múltiples características de sus alumnos. Aunque estos docentes tienen algo de razón, hay alternativas a esa posición.

Otra manera de considerar las diferencias individuales entre estudiantes es reconocerlas, pero más como impedimentos o como facilitadores del aprendizaje que como partes vitales del proceso de aprendizaje mismo. Este punto puede parecer una distinción sin una verdadera diferencia, pero es esencial para comprender el enfoque de la enseñanza del terapeuta. El docente que trata las características del estudiante como impedimentos o facilitadores del aprendizaje asigna así gran valor a la adquisición del contenido de la enseñanza por parte del estudiante. Hay un contenido ahí afuera, por así decirlo, una *x*, que el docente trata de transmitir al alumno. Las características particulares del alumno frenan o aceleran ese proceso de impartir *x* a E, y el docente trata de tomar en consideración esas características para que sirvan de apoyo y no de obstáculo a la adquisición de *x*. Las diferencias individuales del estudiante sólo cuentan en la medida en que el docente pueda usarlas o superarlas para lograr el aprendizaje de algún tema específico.

Características de este enfoque

Hasta ahora hemos considerado dos alternativas para tratar las características de los estudiantes. Podemos pasar éstas por alto, lo cual, teniendo en cuenta las circunstancias típicas del aula de hoy, no siempre es una decisión tan terrible como puede parecer a simple vista. O

reconocerlas, buscando las maneras de disminuir aquellas que con más probabilidad obstaculizarán el aprendizaje y aumentar las que con más probabilidad lo facilitarán. Pero hay una tercera opción. Uno podría entender estas características como rasgos esenciales del proceso mismo de aprendizaje, como elementos vitales de todo lo que el alumno piensa, siente y hace. En esta perspectiva, lo que el alumno es no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende.

Aquella pequeña fórmula práctica que mencionamos antes, DφE*xy*, nos ayudará a ampliar este punto. En el enfoque del ejecutivo, *x* simboliza el contenido de la materia en cuestión: geología, quizás, o física, historia o mecánica del automóvil. La representa las aptitudes técnicas empleadas para trasladar *x* desde su fuente al alumno, para permitir a este adquirir *x* con un grado aceptable de competencia. Lo esencial de la actividad *y* es que el alumno adquiera un conocimiento especializado. En el enfoque del terapeuta, se altera el carácter de φ. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante (E) para que este seleccione y trate de alcanzar *x*. El acto de enseñar (φ) está mucho menos volcado a preparar el contenido (*x*) para que E lo adquiera y mucho más interesado en preparar a E para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende.

En la perspectiva del terapeuta, el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido. Para el docente que adopta la perspectiva del terapeuta, la autenticidad del estudiante no se cultiva adquiriendo un conocimiento remoto que no se relacione con la búsqueda de la significación y la identidad personales. Llenar la cabeza del alumno con un conocimiento específico seleccionado, empaquetado y transmitido por otros sólo lo induce a que se abstenga de comprenderse como ser humano. Todo esto lo separa de sí al obligarlo a prestar atención, no a sus propios sentimientos, sus propios

pensamientos y sus propias ideas, sino a estériles pensamientos, imágenes y actitudes de otros.

El docente que elige la posición terapéutica, al afrontar las características estudiantiles descriptas en la larga lista que presentamos antes, ni las ignorará ni tratará de usarlas como mecanismos que lo ayuden a fomentar el aprendizaje de algún contenido libresco. Este docente abordaría estas características directamente, y a menudo de una manera abierta, y averiguaría cómo proyecta el estudiante desarrollarse y experimentar su mundo teniendo en cuenta esas características particulares. El docente que adopta este enfoque no acepta responsabilidad por trasladar ciertos conocimientos y habilidades desde cierta fuente exterior hasta la mente del estudiante; en cambio, acepta la responsabilidad de ayudarlo a hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo para afirmar su personalidad.

¿Cómo se obtiene una tarjeta de Persona Educada de acuerdo con el enfoque terapéutico de la enseñanza? Responder a esta pregunta exige quebrar un poco las reglas. La idea de semejante tarjeta sería anatema para el docente que adopta la perspectiva del terapeuta, por razones que quedarán claramente expuestas cuando examinemos el fundamento existencial de este enfoque. Por ahora, torceremos un poco las reglas. La tarjeta se obtiene cuando la persona es un ser humano auténtico. Ser auténtico significa ser genuino (no falso ni engañoso, especialmente con uno mismo), tomar seriamente la libertad, comprender que uno tiene que tomar decisiones sobre quién y qué es y aceptar la responsabilidad de tomar esas decisiones y afrontar sus consecuencias.

En la versión del terapeuta, la *y* en DφE*xy* representa la autenticidad. Ese es el propósito de establecer una relación entre profesor y alumno. Cuando se logra *y*, se obtiene la tarjeta de P.E. En el enfoque del ejecutivo, la *y* es un conocimiento especializado. Docente y alumno se unen con el fin de que el estudiante adquiera un conocimiento y unas habilidades específicos. Cuando el alumno logra dominar con cierto grado de competencia

(determinada a menudo por el puntaje obtenido en los exámenes) el conocimiento y las habilidades específicos, se lo premia con su tarjeta de P.E. En la perspectiva del ejecutivo, la *x* es el contenido seleccionado por el docente o el especialista que elabora el curriculum. En contraste, el docente que adopta la perspectiva terapéutica se compromete a asistir a E para que aprenda la *x* de su elección. Hay una diferencia categórica. En la manera ejecutiva de abordar la enseñanza, la fórmula DφE*xy* se lee: "el docente enseña (φ) *x* a E de modo tal que *y* (E) adquiera el conocimiento especializado)". En el enfoque del terapeuta, en cambio, DφE*xy* se lee: "el D guía y asiste (φ) a E en la selección y el aprendizaje de *x* de modo tal que *y* (E) llegue a ser una persona auténtica y autorrealizada)". Obsérvese que el objeto del verbo cambia de un enfoque a otro; en el primer caso es el contenido, y en el segundo, un atributo del estudiante.

Consideremos la descripción que hace de sus clases una profesora de escritura desde la perspectiva del terapeuta. Nos ayudará a ver más claramente el contraste entre los dos enfoques considerados hasta ahora.

> *Enseño escritura a dos grupos muy diferentes de estudiantes, pero lo hago esencialmente del mismo modo en ambos casos. El primer grupo podría describirse como una muestra heterogéneamente representativa de alumnos de sexto grado de nuestro suburbio acomodado. Los estudiantes del programa Alternative High School, por su parte, son bastante más difíciles de caracterizar. En realidad estos estudiantes han "abandonado" los estudios. Dejaron de asistir a clases de manera regular y probablemente durante muchos años tampoco prestaron atención en clase. Sus vidas son ricas en confusión y problemas. Casi en todos los casos, los padres podrían definirse como disfuncionales, con lo cual quiero decir que algo fracasó terriblemente en su rol parental. Estos estudiantes se maltratan físicamente entre sí, golpean a sus pares y sufren atropellos a manos de*

otros como cosa de rutina. Muchos de ellos tienen inconvenientes con la ley o los tuvieron en algún momento. Sufren de una intensa falta de autoestima. Cuando comencé a enseñarles, advertí claramente que aquellos jóvenes no podían lograr nada en un contexto académico si no se abordaba de algún modo esa carencia de autoestima. Yo ataqué principalmente este problema mediante la escritura. Les dije a todos mis alumnos que escribir es importante porque es una actividad que procede del interior de ellos mismos. Creo que la escritura surge de una unión de mente y alma, y es la tarea más personal que se pide a los estudiantes en la escuela. En consecuencia, cuando les pido que escriban, siento la profunda obligación de apoyarlos, alentarlos y apreciarlos por los esfuerzos que cada uno hace como individuo único. Les pedí a ambos grupos de estudiantes que escribieran sobre lo que les importaba, sobre aquello que conocían; sobre aquello en lo que eran expertos.

A medida que comenzaron a abandonar sus nociones de escritura "académica y a internarse en sus propias experiencias y sentimientos en busca de material, los estudiantes de la Alternative High School empezaron a alcanzar logros que nunca creyeron poder obtener. Cuando Mark pasó de escribir un máximo de dos oraciones por día a escribir un relato de cuatro páginas sobre una cacería de venados de la que participó y a contar las piezas que había cobrado, ambos alcanzamos el éxito. Para él fue un avance hacia el convencimiento de que algo que sabía y sentía podía ser una lectura valiosa para otra persona; su autoestima se elevó. Ese sentimiento de ser una persona interesante, capaz y valiosa se tradujo directamente en la actitud con que encaró el resto del trabajo escolar y comenzó a destacarse en el plano académico como no lo había hecho desde que estaba en segundo grado (ahora tiene dieciocho años). La paciencia y el aliento con que respondí a sus primeros esfuerzos

> *por escribir algo que le importaba* a él *me reconfortaron como docente. Mark no sólo lograba éxito de un modo mucho más tradicional como estudiante; además comenzaba a sentir lo que valía como ser humano.*
>
> *Esta conexión entre la tarea de escribir y la autoestima es muy vigorosa. Al brindar a los estudiantes una retroalimentación positiva constante, puedo ayudarlos a aumentar su autoestima. Y cuando la confianza en sí mismos es elevada, pueden alcanzar muchos más logros que si se sienten ignorantes, tontos o incapaces. Precisamente porque escribir sobre lo que conocemos y nos importa es un acto personal tan íntimo, sólo puede realizarse con éxito en una atmósfera que respete al individuo y alimente aquello que es único en cada persona. Un resultado lógico de un contexto acogedor en el que se considera primordial el respeto por la personalidad es que tanto la buena escritura como la autoestima florezcan.*[1]

Esta manera de pensar con relación a cómo enseñar a escribir obtuvo su inspiración contemporánea del trabajo realizado por Lucy Calkins en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Generalmente se lo conoce como la teoría y práctica del “proceso de escritura”. Las siguientes son algunas citas tomadas de su libro, *The Art of Teaching Writing*.

> “*Los seres humanos tienen una profunda necesidad de representar su experiencia a través de la escritura... No existe una línea argumental en la desconcertante complejidad de nuestra vida que no sea la que nosotros mismos hacemos y encontramos. Al expresar la experiencia, la hacemos nuestra... Escribimos porque queremos comprender nuestra vida.*”

[1] Esta descripción fue suministrada por Susan Shaw en una carta personal a uno de los coautores y se utilizó aquí con su autorización.

"Sé que la tarea de enseñar a escribir comienza por reconocer que cada individuo llega al taller de redacción con intereses, ideas, recuerdos y sentimientos. Nuestra tarea como docentes es escucharlos y ayudarlos a escuchar. '¿Cuáles son las cosas que sabes y que te importan?', pregunto a los escritores, tengan estos cinco años o cincuenta."

"Cuando escribir se convierte en un proyecto personal para los niños, los profesores ya no tienen que halagarlos, impulsarlos, apoyarlos ni motivarlos. El acto de enseñar cambia. Con un leve toque podemos guiar y ampliar el crecimiento de esos niños en la escritura. Además, nuestra enseñanza se vuelve más personal y esto marca la gran diferencia." [2]

Teniendo en cuenta lo que usted ya sabe del enfoque terapéutico, ¿cómo reacciona ante él? ¿Se opone o tiene una actitud favorable? ¿Se está preguntando si podría adoptar algo de la perspectiva ejecutiva, haciendo un trabajo efectivo para que los alumnos aprendan los temas escolares, y al mismo tiempo algo del enfoque del terapeuta, alentándolos a que afronten lo que son como seres humanos? ¿Puede uno adoptar ambas perspectivas? Desafortunadamente, no parece posible combinar estos dos enfoques, porque son maneras de enseñar que se basan en concepciones muy diferentes de lo que significa ser una persona. Una breve mirada a los fundamentos sociales y psicológicos de la perspectiva del terapeuta explicará la imposibilidad lógica de la idea de utilizar ambos estilos de enseñanza simultáneamente.

Raíces en la crítica social

En el capítulo anterior mencionamos los programas Gran Sociedad de Lyndon Johnson y el Informe Coleman. Justamente antes de ese período, la educación en los Estados Unidos hacía su ajuste de clausura del gran debate

---

[2] Lucy McCormick Calkins, *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1986, págs. 3, 5, 6.

educativo de las décadas de 1930 y 1940, la educación tradicional *versus* la educación progresista. Mientras las instituciones educativas procuraban acomodarse a los ideales pedagógicos progresistas sin abandonar la estructura y los objetivos esencialmente tradicionales, la Unión Soviética lanzaba el Sputnik, el presidente Kennedy era asesinado, el presidente Johnson defendía simultáneamente las armas y la mantequilla (es decir que la nación podía hacer la guerra en Vietnam y al mismo tiempo llevar adelante programas masivos de justicia social), mientras ocurría todo eso, crecía dramáticamente la conciencia nacional de las estrechas conexiones que había entre la enseñanza y la igualdad de oportunidades para los miembros de los diferentes grupos raciales y culturales. En medio de este malestar social y político, se propusieron una cantidad de teorías pedagógicas.

La perspectiva del terapeuta fue una de esas teorías. Surgió de una fascinante conjunción de crítica social contemporánea y una nueva versión de la psicología desarrollada en oposición al conductismo y los métodos experimentales. En Inglaterra, A. S. Neill fundó y dirigió con éxito Summerhill, una escuela en la que los estudiantes eran libres de decidir si asistían o no a clase y hasta si preferían aprender a leer o a hacer cuentas.[3] En los Estados Unidos, Paul Goodman fue uno de los críticos sociales más severos y más leídos. Su libro *Growing Up Absurd* tuvo la fuerza de un texto sagrado para la contracultura de la década de 1960.[4] Pero las críticas más ácidas de la educación no están en *Growing Up Absurd*, sino en Compulsory *Mis- Education*[5] y en los diversos artículos que escribió para diarios y revistas. En un texto que publicó en *Saturday Review* en 1968, Goodman respaldaba enérgicamente la opinión de que “podemos educar a los jóvenes atendiendo enteramente a sus elecciones libres, sin ningún procesamiento, sea el que fuere.

[3] A. S. Neill, *Summerhill*, Nueva York: Hart Publishing, 1960 [*Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México: Fondo de Cultura Económica, 1963].
[4] Paul Goodman, *Growing Up Absurd*, Nueva York: Random House, 1956.
[5] Paul Goodman, *Compulsory Mis-Education*, Nueva York: Horizon Press, 1964.

Nada puede aprenderse eficientemente o, más aun, nada en absoluto puede aprenderse… salvo aquello que satisface una necesidad, un deseo, una curiosidad o una fantasía".[6]

En lo que parece un golpe directamente asestado al enfoque del ejecutivo, Goodman sostiene: "Parece estúpido decidir *a priori* lo que los jóvenes deben saber y luego tratar de motivarlos, en lugar de dejar que la iniciativa provenga de ellos y poner la información y el equipamiento correspondientes a su servicio".[7] La réplica típica a este argumento era señalar que en el largo plazo esta forma de educar podía no servir a los mejores intereses de la sociedad. A lo cual Goodman respondió:

> *"Si los jóvenes al madurar pueden seguir su inclinación y elegir sus materias, sus horarios y sus profesores, y si los docentes enseñan lo que ellos mismos consideran importante –que bien mirado es todo lo que pueden enseñar con habilidad–, se satisfarán adecuadamente las necesidades de la sociedad; habrá personas más animosas, independientes y creativas; y en el muy corto plazo, habrá una sociedad más sensible y eficiente".* [8]

En su época, semejante proposición fue considerada radical; y aún lo es. Observemos que Goodman asigna un rol central a la elección que hace el alumno. El estudiante elige el contenido que ha de aprender, cuándo y cómo lo ha de aprender y quién se lo enseñará. En esta situación, la obligación del docente es aumentar la capacidad de elegir del alumno y ayudarlo a utilizar lo que aprende como una oportunidad para su crecimiento personal. Herbert Kohl, otro destacado defensor de formas alternativas de educación de la década de 1960, escribe sobre el rol del docente como ejemplo de vida para el alumno:

> *"Por supuesto que el profesor es un ejemplo moral: un ejemplo de toda la confusión, la hipocresía y la indecisión, de todos los errores, así como de los*

[6] Paul Goodman, "Freedom and Learning: The Need for Choice", *Saturday Review*, 18 de mayo de 1968, pág. 73.
[7] *Ibid.*
[8] *Ibid.*

triunfos de un hombre moral. Los niños ven todo esto, por más que simulen ver otra cosa. Por consiguiente, para ser más que un ejemplo, para ser un educador –alguien capaz de ayudar a guiar al niño a través del laberinto de la vida–, el docente debe ser honesto con los niños sobre sus errores y debilidades; debe ser capaz de decir que se equivocó o de pedir disculpas... Es la lucha del maestro por ser una persona moral lo que entusiasma a sus alumnos; es su honestidad y no su exactitud lo que conmueve a los niños".[9]

Psicología humanista

Muchas de las ideas educativas surgidas de estos críticos sociales tuvieron sus raíces en una psicología distinta conocida como psicología humanista o de "tercera fuerza". Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers estuvieron entre las figuras señeras de esta escuela de psicología. Cada uno de estos psicólogos destaca el carácter singular de los individuos y las dificultades que había tenido la psicología, en sus intentos de llegar a ser una ciencia de la mente o la conducta, para tratar al individuo prestando la debida atención a sus propiedades singulares.

Maslow no niega el argumento conductista según el cual los individuos actúan en respuesta a estímulos, pero sostiene que esta acción debe entenderse como el resultado de una interacción entre las necesidades de la persona y el "espacio de vida" singular de cada individuo. Cada uno de nosotros tiene una jerarquía de impulsos que van desde las necesidades básicas para la supervivencia, necesidad de alimento y agua, hasta las necesidades de un nivel tan elevado como son dar y recibir amor, desarrollar la auto-estima y apreciar la belleza. Una persona que interpreta efectivamente su situación y por consiguiente satisface sus necesidades hasta el nivel más elevado posible para su espacio de vida es, de acuerdo con Maslow, una persona autorrealizada. Una persona plenamente

[9] Herbert Kohl, *36 Children*, Nueva York: Signet, New American Library, 1967, págs. 25-6.

realizada es la que posee una personalidad equilibrada e integrada y rasgos positivos como autonomía, creatividad, independencia, altruismo y un saludable impulso para alcanzar objetivos.[10]

Los objetivos de la autorrealización y la autenticidad son completamente compatibles entre sí. El docente que adopta el enfoque del terapeuta procura alcanzar los dos, en la medida en que se esfuerza por promover la formación de estudiantes con personalidades saludables, capaces de planificar, elegir y actuar de modos que contribuyan a su crecimiento educativo y a su desarrollo personal. Aunque muchos educadores adhirieron al concepto de autorrealización de Maslow, éste no desarrolló las implicaciones de esa idea en la educación. Quien lo hizo fue Carl Rogers, y debemos remitirnos a su obra para conocer las implicaciones pedagógicas de la psicología humanista.

"Enseñar", afirma Rogers, "es una función vastamente sobrevaluada."[11] "Es algo sumamente desafortunado que los educadores y el público en general piensen en enseñar y se concentren en ello. Esta idea los conduce a una serie de cuestiones que son, o bien irrelevantes, o bien absurdas, en relación con lo que es la educación real."[12] Rogers basa su opinión de la enseñanza en la importancia de lo que llama el "aprendizaje vivencial". Este es un aprendizaje cargado de compromiso personal; la persona en su conjunto *participa* del aprendizaje en lugar de absorber pasivamente lo que el docente ofrece. El aprendizaje se inicia a sí mismo. Es global; influye en cada aspecto del ser del alumno. El propio alumno lo evalúa y no el profesor o el examen. El aprendizaje tiene sus raíces en el sentido, lo cual equivale a decir que posee un sentido personal para el alumno; aumenta la capacidad del estudiante para comprender los hechos que son importantes para su vida e influir en ellos.

---

[10] Abraham Maslow, *Toward a Psychology of Being*, Nueva York: Van Nostrand, 1962 [*El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona: Kairós, 1985].

[11] Carl Rogers, *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969, pág. 103 [*Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós, 1978].

[12] *Ibid*., pág. 125.

Un aprendizaje de este tipo no puede ser controlado por el docente. El alumno debe involucrarse libremente en él. El docente sólo puede guiar, sugerir, alentar y, quizás hasta –cuando la ocasión es propicia– prevenir. Rogers cree que "cualquier cosa que pueda enseñársele a otro tiene una consecuencia relativa y ejerce muy poca influencia o una influencia no significativa en la conducta".[13] Lo importante es, no lo que puede ser enseñado, sino más bien lo que se aprende. "El único aprendizaje que influye significativamente en la conducta es el aprendizaje que cada uno descubre por sí mismo, del que cada uno se apropia por sí mismo." Este aprendizaje autodescubierto constituye la verdad que es "apropiada y asimilada personalmente en la experiencia".[14] Precisamente porque en el aprendizaje de este tipo el alumno se apropia *personalmente* del contenido, "este no puede ser directamente comunicado a otro". De ahí que el docente no sea alguien que imparte conocimiento y aptitudes a otro, sino que es una persona que ayuda a otro a alcanzar su propio conocimiento y sus propias habilidades. En el rol de guía o de facilitador, el docente debe ser "una verdadera persona en su relación con sus estudiantes. Puede ser entusiasta, puede estar aburrido, puede interesarse en los estudiantes, puede estar enojado, ser sensible y simpático. Porque acepta esos sentimientos como propios, no tiene necesidad de imponérselos a sus alumnos".[15]

La psicología humanista, como lo demuestran de manera evidente Maslow y Rogers, es una psicología basada en la libertad, la elección, el crecimiento personal y el desarrollo de la salud emocional y mental. En opinión de estos autores, la educación contribuye de manera significativa a alcanzar esos objetivos, pero no mediante los mecanismos tradicionales de empaquetar el contenido de una disciplina en particular para entregárselo a los alumnos. En cambio, es necesario ayudar al estudiante a lograr su propia realización. La tarea del docente es conducir al alumno hacia adentro, hacia su propio yo, de

[13] *Ibid.,* pág. 152.
[14] *Ibid.*, pág. 153.
[15] *Ibid.*, pág. 108.

modo tal que el educando pueda, en virtud de ese proceso, volcarse hacia afuera, eligiendo el contenido que ha de adquirir y las acciones que puede realizar una vez que domine ese contenido. Esta relación entre el profesor y el alumno fue descripta por Noddings y Shore como una relación de cuidado intuitivo y cariño. Y llaman a este proceso *caritas educativa*, "el aspecto de una comunidad de cuidado e intuitiva entre docente y estudiante, el amor y 'tacto' intuitivo por un área temática que puede ser experimentado tanto por el profesor como por el alumno, y amor por el acto de aprender y enseñar".[16]

¿Qué opina usted sobre ser ejecutivo y terapeuta? ¿Puede ser ambas cosas a la vez? No, si acepta los argumentos de Rogers. Este autor sostiene que uno no puede poner conocimientos en la cabeza de alguien (no en un sentido significativo), como lo haría usted siguiendo el estilo del ejecutivo. Cualquier intento de enseñar según la perspectiva ejecutiva disminuirá al alumno, limitará sus posibilidades de apropiarse de ese conocimiento y de asimilarlo en su propia experiencia, y por lo tanto le impedirá tomar conciencia de la significación y de la libertad que conducen a vivir una vida auténtica y autorrealizada. Para el docente terapeuta, el enfoque del ejecutivo conduce a la alienación porque separa al que conoce de lo conocido. Cuando el profesor se vuelve un ejecutivo, los alumnos siempre adquieren el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona, con los propósitos de otra persona. Aquí parece no haber contemporización posible, no hay manera de tener el pastel del terapeuta y comerlo como un ejecutivo.

¿Realmente no hay modo de salvar la brecha? Parece que no. Recordemos que el enfoque del ejecutivo se basa en la psicología conductista, experimental, que a su vez se basa en la filosofía del empirismo lógico o el positivismo. El positivismo es una posición filosófica sobre el conocimiento que aprecia sobre todo la observación del mundo natural, la prueba pública de las hipótesis, la objetividad y

[16] Nel Noddings y Paul J. Shore, *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1984, pág. 165.

la verificabilidad de los postulados. En lo esencial, esta posición tuvo su pleno desarrollo a fines del siglo XIX. En una versión contemporánea, algo modificada, el positivismo ofrece los conceptos que sustentan nuestra visión moderna de la ciencia y una variante en gran medida cuantitativa de investigación en pedagogía. Los enunciados sobre sentido y libertad, sentimientos y emociones, intuición y cuidado, y experiencia subjetiva y espiritual, que son importantes para los psicólogos humanistas, están generalmente *prohibidos* en el mundo positivista-conductista. No obstante, algunas formas más nuevas de investigación en pedagogía, a menudo conocidas como "investigación cualitativa", se opusieron al positivismo y trataron de incluir algo más de la dimensión humana de la educación en el interés de los investigadores. Con todo, la oposición e incompatibilidad fundamentales de esas perspectivas parecen insalvables.

El existencialismo

En contraste con el positivismo, la filosofía que alberga a la psicología humanista es el existencialismo. Para muchos, el positivismo y el existencialismo son archienemigos. Explorar el existencialismo con alguna profundidad nos llevaría muy lejos, pero podemos referirnos a él brevemente, lo suficiente para completar la descripción del enfoque del terapeuta de la enseñanza. Una de las pocas tesis que los existencialistas defienden en común es que la existencia precede a la esencia; que simplemente somos, antes de ser algo en particular. Uno de los existencialistas más conocidos, Jean-Paul Sartre, explica:

> *"¿Qué queremos significar cuando decimos que la existencia precede a la esencia? Decimos que el hombre, antes que nada, existe, se encuentra a sí mismo, se ve en el mundo y luego se define a sí mismo. Si el hombre, según lo ve el existencialista, no es definible, se debe a que al comienzo no es nada. Y no lo será hasta después, y luego será lo que él haga de sí mismo... El hombre no es sino lo que*

hace de sí mismo. Este es el primer principio del existencialismo".[17]

Llegamos a ser algo cuando enfrentamos el mundo y nos abrimos paso por él. Si eludimos estas elecciones y sus consecuencias, en realidad eludimos la esencia del ser humano: nuestra libertad. Fue Sartre quien escribió sobre personas que tenían miedo de la libertad. Y lo tenían porque la libertad absoluta, total, es aterradora. Es difícil afrontar la perspectiva de que podemos hacer de una manera diferente todo lo que ahora hacemos; que siempre podemos elegir actuar de otra manera, pensar diferente, sentir una nueva emoción. Sin embargo, para ser auténticos debemos afrontar nuestra libertad, crear nuestro propio sentido y elegir nuestro camino hacia el futuro y a través de nuestro futuro.

¿Recuerda usted nuestro ejemplo de Jim Barnes, que enseña una unidad de matemática a sus alumnos de quinto grado? Jim quiere que sus alumnos aprendan la fórmula que permite calcular la superficie de figuras planas limitadas por líneas rectas. Observemos que tiene en mente cierta *x*, una fórmula para calcular superficies, que desea transmitir a sus E. Barnes es un docente del tipo ejecutivo que sigue la guía del curriculum y de ahí que matemática sea la materia que da en esa clase. La mayor parte de sus alumnos está en su aula porque le fueron asignados. Desde luego, a Jim le encantaría que sus estudiantes se interesaran mucho por la matemática, y apelará a toda clase de ardides y tácticas para ganar ese interés. Pero, a fin de cuentas, dicen los psicólogos humanistas y los existencialistas, eso no conduce a nada. Los estudiantes no eligieron estudiar cómo se calculan superficies. En su vida es poco lo que los impulsaría a apropiarse personalmente de ese conocimiento y asimilarlo. Jim Barnes no carga con la responsabilidad de aumentar la capacidad de sus estudiantes –ni está realmente interesado en hacerlo– de elegir, ganar en identidad personal y ampliar su perspectiva de poder y sentido.

---

[17] Jean-Paul Sartre, "Existentialism Is a Humanism", en Walter Kaufmann, comp., *Existentialism from Dostoievsky to Sartre*, Cleveland, Ohio: Meridian 1 World Publishing, 1956, págs. 290- 1.

¿Qué piensa usted sobre Jim Barnes? ¿Daña la mente y detiene el desarrollo de la *psique* de sus estudiantes? ¿O sigue legítimamente una perspectiva eficaz de la enseñanza? Piense lo que piense usted en este momento, ¿le queda claro por qué razón es problemático tratar de ser un profesor ejecutivo y un profesor terapeuta, por lo menos al mismo tiempo? Quizás usted considere la posibilidad de ser un docente ejecutivo en ciertas ocasiones y un docente terapeuta en otras. Ante esto los existencialistas bramarían: "O usted cree que hay que presentar a los estudiantes el contenido para aprender, o cree que pueden y deben determinar su propio aprendizaje. O cree que un docente puede enseñar cierto contenido específico a un alumno, o cree que el docente lo único que puede hacer es guiar al alumno en la prosecución de un contenido específico. Usted cree o que el propósito de la educación es instruir al estudiante en el conocimiento y las habilidades, o que el propósito es engendrar autenticidad y autorrealización. ¡ELIJA! Usted no puede sentarse en el borde de la cerca. No puede hacer ambas cosas".

Reflexiones adicionales

Si usted se siente aturdido por este problema, tironeado en dos direcciones, no está solo. La brecha entre la perspectiva positivista-conductista y la perspectiva existencialista-humanista es uno de los antagonismos clásicos de la filosofía y la psicología modernas. Walter Kaufmann establece bien la disyunción:

> *"Uno de los rasgos más tristes de nuestra época es que debamos afrontar una dicotomía enteramente innecesaria: por un lado, están aquellos cuya devoción por la limpieza y el rigor intelectuales es ejemplar, pero que se niegan a abordar otras cuestiones que no sean las pequeñas y con frecuencia francamente triviales; en el otro bando están los hombres como Toynbee y algunos de los existencialistas que abordan las cuestiones grandes e interesantes, pero lo hacen de manera tal que los*

positivistas los señalan como pruebas vivientes de que cualquier esfuerzo de este tipo está destinado al fracaso. Conscientes de los errores de sus oponentes, ambos bandos van llegando cada vez a extremos mayores; la brecha se ensancha; y el lego inteligente que queda en el medio pronto los pierde de vista a ambos”[189]

En la esfera de la educación parecemos atrapados en la misma dificultad. Ha habido muchos intentos de describir la enseñanza mediante la terminología de causa-efecto, de proceso-producto, pero los críticos afirman que esto deja de lado la dimensión genuinamente humana que da sentido a la enseñanza. También hemos tenido descripciones fenomenológicas y existenciales de la enseñanza como experiencia personal singular, pero los críticos dicen que no podemos hacer generalizaciones provechosas partiendo de semejantes consideraciones narrativas personales. ¿Puede usted llegar a una resolución por sí mismo, a algo que le permita utilizar tanto el enfoque del ejecutivo como el del terapeuta en el aula? No le hemos dejado grandes esperanzas, ¿no es cierto?

Mientras usted medita sobre estas preguntas, hay un pequeño detalle que nos gustaría despejar. Cuando discutíamos el enfoque del terapeuta respecto de la tarjeta de Persona Educada, dijimos qué los defensores de esta perspectiva de la enseñanza se opondrían enérgicamente a cualquier tarjeta semejante.

¿Por qué? Porque cada persona es singular. Mientras cada persona elija su propio camino hacia un futuro proyectado por ella misma, ese carácter singular se conserva. De ahí que no existan normas compartidas ni resultados comunes que puedan utilizarse para determinar cuándo una persona está calificada para recibir su tarjeta de P.E. En este caso no hay ningún conocimiento especializado que pueda certificarse mediante un examen de la junta escolar o del registro de graduados. Usted podría, tal vez, asignarse una tarjeta de P.E. a sí mismo,

---

[18] Walter Kaufmann, “Chapter 1: Existentialism from Dostoievsky to Sartre”, en Kaufmann, comp., *Existentialism from Dostoievsky to Sartre*, pág. 51.

pero, ¿para qué querría hacer semejante cosa? Esa tarjeta no significaría nada para ninguna otra persona, puesto que usted se premió a sí mismo sobre la base de su propia condición singular.

Y aquí nace un problema difícil para el enfoque del terapeuta. Cada persona es singular. Esa condición se mantiene en virtud de las elecciones personales. Uno debe tomar decisiones sobre la base del futuro que construye para sí mismo. Pero, ¿qué ocurre con el futuro de los demás? ¿Qué ocurre con el futuro de la comunidad? ¿Del Estado? ¿De la nación? Esas entidades, ¿no pueden ejercer jurisdicción sobre la enseñanza a fin de asegurar cierto sentido común y servir a ciertos propósitos comunes? ¿El gobierno del pueblo no debería imponer un programa compartido de estudios a cada niño a fin de preservar la cultura y la nación?

En los Estados Unidos, hace tiempo que se acepta que el mantenimiento de la democracia y la identidad nacional exigen una educación común. Esta idea se manifiesta generalmente como un conjunto de elementos centrales comunes a los estudios de todos los estudiantes. Una vez que se adquiere ese conjunto de conocimientos centrales, los estudiantes pueden normalmente seleccionar programas y cursos de una amplia gama propuesta; o, si han alcanzado la edad correspondiente, abandonar la escuela. Pero primero debe considerarse el bien común. ¿Cómo entonces toleraremos que los estudiantes elijan el momento, el lugar y el contenido de su educación, según propone el enfoque del terapeuta?

Una vez más su deseo, como el nuestro, sería encontrar un acuerdo. El enfoque del terapeuta es tan atractivo, tan pleno de dignidad y de esperanza puesta en cada ser humano, que nos resistimos a apartamos de él. Pero, reiteramos nuestra pregunta: ¿cómo puede uno adoptar los dos enfoques y ser coherente con los principios e imperativos de ambos? Cada elemento de estas dos perspectivas nos está diciendo “¡Elige!”.

¿Qué hará usted?

Antes de tratar de decidir esta cuestión, nos gustaría que considere los casos y discusiones que el cuadro 1

asocia al enfoque del terapeuta. Los encontrará en el capítulo 7. Ahora pasaremos a examinar otro enfoque. Y no es una perspectiva de contemporización entre las otras dos perspectivas, ni tampoco una especie de resolución de la paradoja que plantean el conductismo y el humanismo. Este tercer estilo de enseñanza pone principalmente el acento en la x de la fórmula DφExy y resulta por completo diferente de cualquiera de los dos enfoques considerados hasta aquí, tanto en lo referente a φ como a y.

4. EL ENFOQUE DEL LIBERADOR

Las dos perspectivas examinadas hasta ahora ponen el acento en diferentes variables de la fórmula DφExy. El enfoque del ejecutivo destaca lo que el docente hace (φ). El enfoque del terapeuta pone énfasis en lo que el estudiante (E) es y decide llegar a ser. Cada estilo de enseñanza tiene diferentes propósitos (que parecen excluirse recíprocamente si tenemos en cuenta los argumentos que acabamos de esbozar). El docente ejecutivo busca que el alumno adquiera un conocimiento y una habilidad específicos. El docente terapeuta apoya y guía al alumno para que llegue a ser una persona auténtica. Hemos analizado todas las variables de la fórmula salvo una. Aunque hemos mencionado con frecuencia el contenido (x), hasta ahora no lo hemos caracterizado. El enfoque del liberador de la enseñanza pone en primer plano el contenido x.

Estudio de un caso

Para ilustrar la perspectiva liberadora quisiéramos que usted imagine nuevamente que es un profesor. Esta vez se trata de un profesor que acaba de egresar de la facultad con calificaciones sobresalientes en matemática y física. Usted se siente muy orgulloso por esos logros, pero lo que más lo enorgullece es haber rechazado varios ofrecimientos de trabajo en la industria privada porque desea ser profesor. Durante mucho tiempo usted ha lamentado lo que considera la insuficiente preparación de los estudiantes secundarios tanto en matemática como en ciencias naturales. A usted le encantan estas materias y vislumbra el futuro en el que podrá compartir su conocimiento con sus estudiantes. Usted puede elegir entre varias escuelas; una preparación como la suya no se ve todos los días en los profesores que recién se inician. Usted se decide por una buena escuela secundaria situada en una comunidad suburbana de clase media, heterogénea desde el punto de vista racial.

Usted está a cargo de cinco clases, dos de física y tres de matemática. Una clase de física es de nivel avanzado, la otra es de física general para estudiantes que se preparan para ingresar a la facultad. Un curso de matemática es de Introducción al álgebra, los otros dos son de Algebra I. Usted se prepara profundamente para dar esos cursos, complementando los libros de clase con libros de ejercicios, prepara su propio material de apoyo hecho a medida de los alumnos y una cantidad muy completa de ayudas visuales que incluyen coloridos esquemas y gráficos, posters, diapositivas, filminas y hasta unas pocas películas que muestran a famosos científicos y matemáticos luchando con los grandes problemas intelectuales de su época.

En cada curso, su principal interés es que la mayor cantidad posible de alumnos aborden el material del modo en que lo haría un físico o un matemático. Por ejemplo, usted decide comenzar la unidad sobre electricidad de manera simple, utilizando una linterna o una lámpara hogareña común como punto de partida. Pero antes de que termine el primer período de esa lección, usted proyecta considerar temas como los circuitos, la polaridad, la resistencia y la corriente eléctrica. A partir de ahí usted presentará la matemática básica que es usual emplear en los cálculos eléctricos y luego el carácter atómico de los circuitos eléctricos y electrónicos. Durante el desarrollo de estos temas les hablará a sus alumnos de Gilbert, de Faraday, de Maxwell y de Neumann. Para cuando termine de dar la unidad, usted espera haber tratado convenientemente la conducción, la resonancia, la filtración y los efectos magnéticos, así como los térmicos y bioquímicos.

¿Cómo planea enseñar todo este contenido? Esta consideración lo perturba un poco, pero no excesivamente. Usted sabe bien todos estos temas. Se siente seguro de poder presentarlos de manera viva a sus estudiantes mediante el uso cuidadoso de ayudas instruccionales, esbozos históricos y biográficos, y alentando a los alumnos a realizar ejercicios y experimentos que los pongan frente a los problemas que deben resolver. A usted le preocupa el modo en que debe comunicar este complejo material a

clases compuestas por una variedad de diferentes estudiantes –con capacidades, experiencias e intereses diferentes–, aunque tampoco en este caso siente una profunda inquietud. Confía en el valor que tiene su material para los estudiantes y está preparado para hacer los ajustes necesarios a medida que vaya conociendo sus diferencias.

Características de este enfoque

Este estilo de poner gran énfasis en el contenido y prestar menos atención a las habilidades docentes específicas o a los estados psíquicos y emocionales de los alumnos lo convierte en un candidato para el enfoque del liberador. Pero sólo en candidato. Ser un miembro pleno exige considerar el objetivo de la enseñanza, más allá del énfasis en el contenido, del mismo modo que la consideración del objetivo es esencial para los enfoques del ejecutivo y del terapeuta. El mero énfasis en el estudiante no lo hace a uno un docente terapeuta: uno debe concentrarse en el alumno con el propósito de ayudarlo a que llegue a ser una persona auténtica. El mero énfasis en las aptitudes técnicas de la enseñanza no lo hace a uno un docente ejecutivo; uno debe además procurar que el estudiante adquiera efectivamente conocimiento y pericia específicos. El mero énfasis en el contenido no lo hace a uno un liberador; además hay que procurar liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo. De ahí que el contenido de sus clases de física y de matemática deba ser seleccionado y organizado con el propósito particular de liberar la mente del estudiante.

Llegado a este punto, usted podría objetar que hasta ahora no puede precisar la diferencia entre el contenido *x* en el enfoque ejecutivo y el contenido *x* en el enfoque liberador. Ambas perspectivas tratan con el conocimiento, y ambas parecen tratar con el conocimiento específico, aunque el enfoque liberador parece describir ese conocimiento en un elevado nivel de complejidad. Pero, sin duda, las meras diferencias en profundidad y alcance

del conocimiento no pueden ser lo único que separa el contenido *x* ejecutivo y el contenido *x* liberador. Si esa es su réplica, felicitaciones. Usted apunta en la dirección correcta.

La naturaleza del conocimiento y la manera en que se lo explora son diferentes en las perspectivas ejecutiva y libertaria. La *x* en el enfoque ejecutivo está, como ya señalamos, altamente especificada. La constituyen datos discretos, ideas, temas y dominios a menudo expresados en la forma de resultados en la conducta o en competencias mensurables. Este tipo de especificación precisa es necesaria si se pretenden utilizar exámenes objetivos y estandarizados para determinar qué obtienen, si es que obtienen algo, los alumnos de sus docentes. Recordemos que la tarea del docente es pasar *x* desde su fuente hasta la mente del alumno. La manera en que se haga esta enseñanza parece estar por completo determinada por aquellas habilidades técnicas para enseñar que han demostrado ser eficaces para que los estudiantes obtengan conocimientos específicos.

En el enfoque liberador, la manera de dar clase está en gran medida influida por el contenido mismo. Por ejemplo, en su condición de profesor de ciencias, usted espera que sus alumnos lleguen a ser investigadores escépticos, críticos, porque es una actitud previa necesaria para llegar a ser un buen científico. A fin de que los estudiantes aprendan a pensar de ese modo, es necesario que vean que otro lo hace así (difícilmente puedan aprenderlo de la lectura del texto). *Usted* es el profesor que debe servir como modelo para los estudiantes. Si usted desea que ellos se conviertan en investigadores críticos, como lo exige la naturaleza de su disciplina, deben observarlo a usted haciendo una indagación crítica. Para actuar como modelo, usted frecuentemente debe *hacer* ciencia en su salón de clases, de modo tal que sus alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticos. Sería disparatado que usted esperara que sus alumnos tuvieran una conducta crítica y cuestionadora sobre los fenómenos del mundo si la persona que les enseña la materia no actúa de ese modo.

Las "maneras" en la enseñanza

Este modo de actuar como profesor se llama "manera". No en el sentido en que se dice "las buenas maneras en la mesa" (aunque hay alguna semejanza), sino la "manera" en el sentido que se usa cuando alguien dice "me gusta su manera de ser". Una manera de ser es una disposición relativamente estable para actuar de un modo determinado en circunstancias que requieren una acción semejante. Hablamos de personas que son corteses, que tienen buen humor, que son afectuosas, o reservadas o ambiciosas. Esas palabras describen su "manera" de ser. En las circunstancias apropiadas, una persona afectuosa sonreirá, acariciará, abrazará, ofrecerá apoyo y hará preguntas simpáticas, mientras que las mismas circunstancias harían que la persona que tiene una "manera de ser" tímida reaccione quedándose inmóvil, con el ceño fruncido y retraída.

La manera de ser del docente es esencial en el enfoque liberador porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente o simplemente la paralicen con datos y habilidades insípidos e irrelevantes. Uno de los más destacados defensores contemporáneos del enfoque liberador, R. S. Peters, aclara la idea de la manera de ser al analizar lo que él llama los "principios de procedimiento" para enseñar materias tales como ciencia o historia:

> "*Debe haber respeto por las pruebas y una prohibición de "cocinarlas" o deformarlas; debe haber una disposición a admitir que uno se ha equivocado; no debe ponerse ninguna traba a la persona que desea plantear objeciones; debe manifestarse respeto por las personas como una fuente de argumentos y nunca se dirigirán injurias personales ni se manifestará desprecio por lo que dice alguien a causa de quién es el que lo dice. Aprender ciencia no es sencillamente aprender datos y comprender teorías; también es aprender a participar en una forma pública de una vida gobernada por tales principios de procedimiento.*

Por consiguiente, en la medida en que una persona quiera educarse científicamente, deberá absorber estos principios de procedimiento, en virtud de los cuales se ha acumulado, se critica y se desarrolla el contenido del pensamiento científico".[1]

Estos principios de procedimiento son parte de lo que significa la manera de enseñar. Observemos que Peters habla de mostrar respeto por las pruebas y por las personas como fuente de argumento; de no estorbar cuando se presentan perspectivas divergentes; de no utilizar la injuria ni mostrar desprecio por las opiniones diferentes. Estas son maneras (modos coherentes de conducta) que el docente debe mostrar a fin de enseñar bien la ciencia. El profesor debe no solamente mostrar esas maneras, sino también llamar la atención hacia ellas y alentar a sus alumnos para que las imiten, además de elogiarlos cuando ellos mismos se comportan de ese modo. Para el enfoque liberador no basta con que el alumno simplemente adquiera el conocimiento y la aptitud, en mayor o menor medida. Ese conocimiento y esa aptitud deben adquirirse de una manera apropiada al tipo de conocimiento que se imparte.

En la enseñanza de literatura, por ejemplo, la manera de la instrucción tiene que ser algo diferente de la manera de la ciencia. En el primer caso, el profesor probablemente desee mostrar pasión y compromiso y alentar a sus alumnos a hacer lo mismo, mientras que la enseñanza de la ciencia requiere desapasionamiento y desapego. En arte y en música, el docente quizá quiera mostrar despreocupación por las reglas convencionales de armonía, equilibrio, ritmo y color, con el objeto de promover la expresión creativa en su clase, en tanto que sólo en condiciones muy especiales el científico querría mostrar indiferencia por las reglas metodológicas de la indagación científica convencional. Cada campo disciplinario

---

[1] R. S. Peters, "Aims of Education: A Conceptual Inquiry", en R. S. Peters, comp., *The Philosophy of Education*, Londres: Oxford University Press, 1973, pág. 25 [*La filosofía de la educación*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977].

normalmente tiene una serie de maneras, de principios de procedimiento, como los llama Peters, que son los que convienen a ese campo.

Si bien hemos descripto con suficiente claridad la idea de “manera”, aun podemos agregar un poco de complejidad a esta discusión sin abrumar al lector. La manera de enseñar no sólo está bajo la influencia de la *naturaleza* del contenido (por ejemplo, física, literatura o arte), también recibe la influencia de la *complejidad* del contenido. Si se trata de un contenido poco desarrollado y de nivel bajo, ¿qué valor y qué fascinación acompañarían a semejante contenido? Un contenido poco elaborado le deja al docente muy poco campo y poca profundidad para desarrollar sus maneras. La situación podría compararse con la de una actriz que debe vérselas con un guion pobre. No desea actuarlo porque no representa un desafío para su talento dramático; le niega alcance y profundidad.

El conocimiento específico, tan valorado en el enfoque ejecutivo, está especialmente sujeto a este tipo de deficiencias. El conocimiento y las habilidades se especifican con toda precisión a fin de que se pueda diagnosticar con exactitud el fondo acumulado de conocimiento y habilidades del alumno, se pueda preparar una prescripción instruccional, brindar esa instrucción y, finalmente, se administre una evaluación que no dé lugar a ambigüedad. La dificultad está en que el conocimiento y las habilidades se especifican en un nivel tan básico y detallado que al docente le resulta imposible impartirlos de una manera que refleje algo más que un enfoque rudimentario, y hasta a veces primitivo, del contenido. En el enfoque liberador hay muchas menos probabilidades de llegar a este resultado porque en él se pone particularmente el acento en la calidad del contenido.

Virtudes morales e intelectuales

En un momento observaremos más detenidamente esta noción de la complejidad del contenido. Ahora es necesario agregar un detalle sobre la manera de enseñar.

Hemos dicho que la manera es específica del campo disciplinario y también señalamos hasta qué punto esa manera está afectada por el grado de complejidad con que se desarrolla el contenido para que el docente lo imparta en su clase. También existe lo que podríamos llamar la "manera general". Su forma y su carácter no dependen de los diferentes terrenos o materias; resulta aplicable en todos los campos. Esta manera general habitualmente se agrupa con el título de "virtudes morales e intelectuales". Entre las virtudes morales están la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo. Entre las virtudes intelectuales están la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, un hábito mental reflexivo y el escepticismo prudente.

Cada una de estas virtudes denota una manera de actuar que según los liberadores debería ser característica de toda la enseñanza. En realidad, en la perspectiva libertaria, estas virtudes morales e intelectuales se consideran una parte del contenido. El alumno debe adquirirlas del mismo modo en que debe adquirir el conocimiento y la aptitud en cada disciplina. ¡Diablos! ¿Comprendió usted bien lo que acaba de leer? Hasta ahora hemos estado hablando de la manera y el contenido como si fueran dos entidades separadas y ahora acabamos de decir que la manera es parte del contenido. Tómese un momento. Vea si puede explicarse esto por sí mismo. Y luego regrese al texto.

La manera es una parte del contenido de la enseñanza porque mientras usted comunica el contenido de algún tema a sus alumnos, también les enseña la manera en que usted enfoca y trata ese contenido. Los estudiantes aprenden no sólo de lo que usted dice y lo que les asigna hacer; aprenden del modo en que usted lo hace. Es normal que usted no piense demasiado en esta faceta de la docencia (es parte de una noción que se conoce como "curriculum oculto"), pero para el liberador, es una parte vital de la enseñanza. El liberador desea que el estudiante adquiera la manera (general y especial) tanto como el contenido, porque el contenido sin la manera no será liberador.

Rasgos de carácter

Puede resultar difícil entender cómo la manera llega a formar parte del contenido, porque no puede ser enseñada a los estudiantes directamente, a diferencia del conocimiento, las habilidades y la comprensión. Estos últimos se obtienen por una especie de ataque frontal. Pero hay otro tipo de resultado del aprendizaje, llamado "rasgos de carácter". Difiere de los otros tres en que se hace difícil impartirlo directamente. Suena un poco tonto que un profesor diga "Hoy voy a enseñarles amabilidad", aunque no suena tonto que diga "Hoy les enseñaré el teorema de Pitágoras" u "Hoy voy a enseñarles cómo se inicia y se mantiene una reacción atómica". Los rasgos de carácter se enseñan con el ejemplo y el modelo, no por medio de la enseñanza directa. Para que los alumnos puedan adquirirlos, tales rasgos deben ser parte de la manera de ser del docente. Ahora bien, aunque se los enseñe indirectamente, siguen siendo en gran medida una parte de lo que el docente liberador quiere que sus alumnos aprendan. Esta característica es la que hace que la manera sea parte del contenido. El filósofo británico Gilbert Ryle, al observar rasgos tales como el esfuerzo sostenido y la disposición imparcial, ofrece una descripción interesante:

> "*Lo que nos ayudará a ejercer el control de nosotros mismos, a ser imparciales o laboriosos, son los buenos ejemplos dados por otros, luego la propia práctica que hagamos, los errores que cometamos, los nuevos intentos y los nuevos fracasos, pero nada ocurre de manera inmediata. En cuestiones de moral, como de las habilidades y las artes, primero aprendemos de lo que nos muestran los demás, luego del entrenamiento al que nos someten otros, naturalmente, acompañado por alguna homilía bien expresada, algún elogio, alguna reprimenda y, en fin, del entrenamiento al que nos sometemos nosotros mismos*".[2]

[2] Gilbert Ryle, "Can Virtue Be Taught?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R.

Ryle sostiene que aprendemos rasgos de carácter cuando otro nos los muestra y nos entrena en ellos, alentándonos o recriminándonos, según corresponda. Finalmente llegamos a dominar cada rasgo entrenándonos para vivirlo bien. Este es el modo en que el alumno adquiere la "manera" de ser del profesor. El conocido psicólogo de niños Urie Bronfenbrenner hace una observación semejante:

> "*Por importantes que sean los factores genéticos en cuanto a determinar la conducta humana, no hay dudas de que cualidades tales como la confianza mutua, la amabilidad, la cooperación y la responsabilidad social no pueden asegurarse mediante la reproducción selectiva; se aprenden de otros seres humanos que en alguna medida exhiben esas cualidades, las valoran y se esfuerzan por desarrollarlas en sus hijos. Es más, una cuestión de herencia social que de herencia biológica. O, como solía decir uno de los profesores del autor, Walter Fenno Dearbom, '[El] es astilla del mismo palo, no porque haya sido hachada de él sino porque conviven en el mismo bosque'* "[3]

Para quienes adoptan la perspectiva libertaria, pocas cosas son más destructivas que pedir a los estudiantes una "manera" que el profesor ni posee ni exhibe. Todos hemos tenido docentes de este tipo: el profesor de ciencia que les pide a sus estudiantes que tengan un pensamiento crítico, pero nunca se aparta del problema planteado en el texto o de las respuestas que dan los manuales para docentes; el profesor de arte que habla incesantemente de ser creativo y expresivo, pero en el aula siempre estructura del mismo modo las tareas que encarga y le da rigurosa importancia a

---

S. Peters, comps., *Education and Reason: Part 3 of Education and the Development of Reason*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.

[3] Urie Bronfenbrenner, *Two Wor1ds of Chilhood: U.S. and U.S.S.R.*, Nueva York: Simon & Schuster, 1970, Clarion edición de bolsillo, 1972, cita tomada de la página 117 de la edición de bolsillo [*Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética*, Madrid: Visor, 1993]. [En la frase de Walter Fenno Dearborn hay un juego de palabras irreproducible en español: *He's a chip off the old block, not because he was knocked off it, but because he knocked around with it*.]

la pulcritud de los trabajos; el maestro de la escuela elemental que les aconseja a sus alumnos compartir sus cosas, pero se enoja si alguien olvida un lápiz o toma alguno de los materiales que él tiene en su escritorio.

El docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Si quiere inculcar creatividad, ese docente no enseña una unidad sobre la creatividad; la creatividad no es tanto una habilidad que pueda enseñarse directamente como un modo de encarar las tareas y actividades. De modo que ese profesor actúa creativamente, impulsando a sus alumnos a seguir su ejemplo y ofreciéndoles la oportunidad y la seguridad necesarias para que intenten ser creativos. Lo mismo ocurre en el caso del pensamiento crítico, la piedad y la honestidad. Estos y muchos otros rasgos clave se adquieren indirectamente de una enseñanza que además busca impartir conocimiento, aptitud y comprensión.

Formas de conocimiento

Hace un momento distinguíamos la naturaleza del contenido estudiando el nivel de complejidad con que se desarrolla y se presenta a los alumnos. Prometimos volver sobre este punto después de analizar el concepto de "manera". Ha llegado el momento de hacerlo. Recordemos que, en el enfoque del ejecutivo, el contenido está altamente especificado, como debe ser para que el docente que adopta esta perspectiva cumpla bien su función. Estas exigencias con respecto al contenido surgen primariamente de la experiencia pasada: esta indica el tipo de contenido que tiene más probabilidades de ser dominado por los niños, y la necesidad de que ese contenido se desarrolle de modo tal que después se lo pueda evaluar con exactitud. Las demandas del enfoque liberador son por completo diferentes. Un docente inclinado hacia el estilo liberador cree que el alumno sólo puede desarrollar y liberar su espíritu si adquiere saberes y comprensiones esenciales, combinados con los rasgos morales e

intelectuales del carácter que más se ajusten a esos conocimientos. Lo que se incluya en la categoría de "saberes y comprensiones esenciales" no debe estar determinado por el simple hecho de que los niños lo aprendan con mayor facilidad ni por la posibilidad de evaluarlo con el mayor nivel de confiabilidad y validez.

El liberador establece algunos controles estrictos sobre lo que cuenta como saber y comprensión y, por lo tanto, sobre lo que es adecuado para el curriculum. Una de las explicaciones contemporáneas más completas de esos controles fue presentada por P. H. Hirst.[4] Este autor sostiene que el conocimiento puede dividirse en siete formas. Estas son: matemática, ciencias físicas, ciencias humanas, historia, religión, literatura y bellas artes, y filosofía. Hirst afirma que estas siete formas o dominios cubren todos los tipos de cosas que, como seres humanos, podemos llegar a saber sobre el mundo. La mejor educación es aquella que inicia a los estudiantes en estas formas de conocimiento.

Además de interesarse por establecer *cuáles* son las formas apropiadas de conocimiento, el liberador también estipula *cómo* deberían enseñarse esas formas. Es decir, uno no puede ni elegir un tema de enseñanza cualquiera (si su objetivo es liberar la mente, debe seleccionar entre las formas) ni enfocarlo de la manera que más le plazca. Para Hirst, una forma de conocimiento tiene ciertas características especiales que pueden ayudar al docente liberador a ver qué es esencial y qué contribuye a formar la idea para cierto tema. Una forma de conocimiento es un sistema conceptual coherente que la humanidad ha desarrollado colectivamente a través del tiempo a fin de dar sentido a áreas particulares de la experiencia humana. Cada forma tiene sus conceptos especiales que captan aspectos clave de la experiencia humana.

Por ejemplo, para dar sentido a las experiencias artísticas, necesitamos un concepto de belleza; para dar

[4] P. H. Hirst, "Liberal Education and the Nature of Knowledge", en R. Peters, comp., *The Philosophy of Education*, págs 87-111 [*La filosofía de la educación*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977]; también en Dearden, Hirst y Peters, comps., *Education and Reason: Part 3*, págs. 1-24.

sentido a experiencias en el mundo físico, natural, necesitamos conceptos tales como verdad, hecho y prueba evidente; y para comprender los fenómenos matemáticos, necesitamos el concepto de número. Además de estos conceptos clave, cada forma de conocimiento, en la opinión de Hirst, tiene una estructura lógica distintiva propia (piénsese en la diferencia entre las reglas para resolver ecuaciones matemáticas y las reglas gramaticales de un idioma), un conjunto de habilidades y métodos especiales para elaborar enunciados significativos en esa forma (piénsese en el método científico) y una serie de normas únicas para comprobar y juzgar públicamente esos enunciados (piénsese en la crítica artística o literaria).

Estos conceptos pueden parecer excesivamente complejos. Una razón de que algunos tengamos dificultad para captarlos es que nosotros mismos no hemos tenido muchos profesores que comprendieran plenamente el enfoque liberador y que se sintieran comprometidos con él. De ahí que encontremos difícil asimilar las nociones liberadoras a nuestras propias experiencias con la educación. Por esta razón, podría ser útil simplificar algunas de las ideas que acabamos de describir. Trataremos de no forzar estos conceptos transformándolos en ideas y metáforas más corrientes, pero podría ser una buena idea releer el material de las últimas páginas antes de abordar los nuevos párrafos que siguen.

A medida que crecemos y nos desarrollamos, experimentamos el mundo que nos rodea. La información y los datos entran en nuestra cabeza por nuestros sentidos. Oímos, vemos, sentimos, olemos y saboreamos las cosas que hay en el mundo. Y podemos hacer una diversidad de cosas con lo que entra en nuestra cabeza. Podemos, por así decirlo, directamente descartarlo (olvidarlo o ignorarlo). Podemos almacenarlo por un lapso breve y no prestarle mucha atención. Podemos evaluarlo, reflexionar sobre ello y aun hacer algo con ello. Podemos elaborarlo, conectarlo con algunas otras cosas y quizá crear nueva información o nuevas ideas. Evidentemente, todo lo que ocurre en el interior de nuestro cerebro tiene una influencia en la información que seguimos incorporando a través de los

sentidos. Lo que sabemos y sentimos en relación con nuestro mundo puede tener un impacto profundo en lo que queramos ver u oír, en lo que veremos y en el modo en que interpretaremos lo que veamos, sintamos u oigamos.

Por el momento llamaremos "ingreso" a toda esta información y estos datos que entran. Cómo filtramos, procesamos y estructuramos ese ingreso es un asunto crítico para el liberador. En esta perspectiva, se considera que las formas de conocimiento que mencionamos anterior-mente están entre los medios más elaborados para dar una estructura a la experiencia: para darle a la experiencia una significación profunda y útil, y para capacitarnos en el control y la mediación de nuestra experiencia. Estas formas de conocimiento no están compuestas simplemente de datos, cifras y fórmulas; son ideas clave o centrales, estructuras lógicas distintivas, métodos de indagación, y normas de juicios públicamente sustentadas. Si aprendemos estas últimas características de las formas al tiempo que aprendemos los datos, las cifras y las fórmulas, realmente hacemos del conocimiento la base para liberar la mente de límites, engaños y convencionalismos de la experiencia corriente, no estructurada.

Un docente podría considerarse un liberador si pone el acento en el contenido, en la *x* de la fórmula DφE*xy*. Sin embargo, si el contenido se entiende meramente como un conjunto de datos, cifras y fórmulas, ese docente no es un liberador, aun cuando *x* parezca ser la variable principal en la instrucción que brinda esa persona. Recordemos que además de impartir el contenido de su materia, el docente que adopta la perspectiva liberadora debe también ser ejemplo de la manera de ser de una persona educada liberalmente; debe poseer y exhibir las virtudes morales e intelectuales que analizamos antes. Ahora bien, hay otro pequeño inconveniente: el contenido mismo debe desarrollarse con procedimientos particulares. Debe planearse y presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento, y de este modo el estudiante se capacita para estructurar su propia experiencia.

La estructura del contenido, de acuerdo con Hirst y muchos otros teóricos de la educación, se revela atendiendo a los conceptos clave de una forma dada, a sus estructuras lógicas distintivas (las reglas y heurísticas que gobiernan el modo en que se conectan los conceptos y las afirmaciones de conocimiento), a sus métodos para emprender investigaciones formales (tales como el método científico, la historiografía, la etnografía y la fenomenología) y sus normas para comprobar y juzgar hipótesis o declaraciones. De ahí que, en esta perspectiva, adquirir una disciplina (física, química, historia, psicología, etc.) es aprender sus ideas principales, comprender su estructura lógica, estar capacitado para emprender indagaciones controladas dentro de su esfera de experiencia, y saber qué determina el mérito y el valor de nuestros descubrimientos y producciones.

La noción de que el conocimiento tiene una forma o estructura ha sido durante mucho tiempo parte del pensamiento liberador. El movimiento de desarrollo de los curricula en la década de 1960 le prestó gran atención y el ahora clásico libro de Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, le dio mayor impulso. Bruner escribió que "captar la estructura de un asunto es comprenderlo de un modo que permite vincularlo con sentido a muchas otras cosas. En suma, aprender la estructura es aprender cómo se relacionan las cosas entre sí".[5] Luego pasaba a analizar la importancia de las ideas clave:

> "*Las ideas básicas que están en el corazón mismo de toda ciencia y de la matemática así como los temas básicos que dan forma a la vida y la literatura son no menos simples que vigorosas. Dominar esas ideas básicas utilizarlas con eficacia, exige una profundización continua de la comprensión que tenemos de ellas y que nace de aprender a utilizarlas en formas cada vez más complejas*".[6]

---

[5] Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960; Nueva York: Random House Vintage Edition, 1963, cita tomada de la página 71 de la edición Vintage.
[6] *Ibid*. (edición Vintage), págs. 12-3.

No es sorprendente que nos remitamos a Bruner para hacer una descripción de la naturaleza del contenido en el enfoque liberador. Bruner es un psicólogo cognitivo y, como tal, representa una escuela de pensamiento diferente del conductismo del enfoque del ejecutivo y de la psicología humanista del enfoque del terapeuta. Como el psicólogo cognitivo está especialmente interesado en la manera en que adquirimos, interpretamos, aplicamos y ampliamos nuestro conocimiento, existe una estrecha filiación entre el liberador y el psicólogo cognitivo. Pero sería un error llevar esta filiación demasiado lejos, porque la perspectiva liberadora no está tan enraizada en la psicología (en ningún tipo de psicología) como los enfoques ejecutivo y terapéutico. Los fundamentos de los liberadores son más filosóficos. Sin embargo, en la medida en que quienes adoptan este punto de vista quieran buscar algún apoyo en la psicología, la de tipo cognitivo sería su escuela de pensamiento preferida.

La liberación como emancipación

El pensamiento liberador ha experimentado recientemente otro impulso procedente de la filosofía neomarxista que tiene más una orientación política y social que una preocupación por las disciplinas y las maneras. Aquí la trataremos como una variante del enfoque liberador porque la filosofía neomarxista busca liberar la mente en un aspecto especial; algunos educadores podrían argüir que este es ya por propio derecho otro enfoque diferente de la enseñanza. Y lo llamarían pedagogía crítica o enseñanza emancipadora. El emancipador ve el mundo social como un lugar de lucha continua y opresión en el que aquellos que tienen poder, privilegio y status se afirman cada vez más y aquellos que se perciben como personas inferiores aceptan su destino y su debilidad. Los emancipadores sostienen que las escuelas son instrumentos de reproducción social en las cuales las clases inferiores aprenden a ser obreros dóciles que cumplen órdenes y donde se entrena a las clases superiores para el liderazgo y el ejercicio del poder. El punto esencial (*y*) de

la enseñanza emancipadora es, pues, liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor.

Quizás el autor más conocido que enunció tempranamente el rol del docente emancipador sea Paulo Freire, el educador brasileño que desarrolló un método para enseñar a los campesinos adultos analfabetos de la atrasada región nordeste del Brasil. En 1964 Freire debió exiliarse a causa de su obra. Su *libro Pedagogía del oprimido*[7] presenta sus ideas políticas y filosóficas así como las prácticas pedagógicas que Freire elaboró para estimular y sostener la "*conciencia crítica*" en la gente.

La preocupación fundamental de Freire es la liberación de las personas pobres, débiles e ignorantes que han estado sujetas a una dominación semejante a la esclavitud por parte de los ricos y poderosos. Freire cree que los grupos dominantes imponen a los oprimidos una visión opresiva de la realidad social, con lo cual les impiden percibir y evaluar su situación, y siquiera pensar que pueda ser de otra manera. Esta versión de la realidad social se va inculcando mediante palabras, imágenes, costumbres, mitos, cultura popular y una multiplicidad de formas obvias y sutiles que penetran y recorren la vida pública. Los oprimidos aceptan esta versión como la realidad y se sienten psicológicamente devastados por ella. Al aceptar el punto de vista del dominante, los oprimidos llegan a creer que carecen de valor, que son desvalidos e inferiores. Adquieren los rasgos de personalidad característicos de la gente oprimida: fatalismo, auto-desaprobación y dependencia emocional.

Para Freire, la tarea primaria del educador es superar estas actitudes y reemplazarlas con rasgos de libertad activa y responsabilidad humana. Esto es imposible de lograr tratando a los oprimidos como objetos cuyas conductas deben ser transformadas por el docente. Antes

[7] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Herder and Herder, 1970 [México: Siglo XXI].

bien, deben ser tratados como agentes humanos activos que merecen nuestra ayuda a fin de poder alcanzar su propia liberación. Necesitan que se les despierte la conciencia, para que "lleguen a verse a sí mismos como hombres comprometidos en la vocación ontológica e histórica de llegar a ser más plenamente humanos".[8] Esto debe lograrse mediante el diálogo. La tarea del docente como emancipador es plantear problemas: "plantear los problemas de los hombres en sus relaciones con el mundo".[9] Los estudiantes y su docente deben llegar a ser colaboradores, coinvestigadores que desarrollen juntos su conciencia de la realidad y sus imágenes de una realidad mejor, posible. A esta aptitud de apartarse de una aceptación inconsciente del estado de cosas y percibir el mundo de manera crítica, incluso en medio de fuerzas generales, sutiles y poderosas que tienden a deformar y oprimir, se refiere Freire cuando habla de lograr una *conciencia crítica.*

En los Estados Unidos y en tiempos más recientes, la obra de Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Stanley Aronowitz, Thomas Popkewitz, Ira Shor y otros[10] dio nuevo impulso a la posición emancipadora contra los males de la reproducción social.

Para estos teóricos emancipadores, el objetivo de la educación es elevar la conciencia crítica de los oprimidos de modo que puedan liberarse de una vida dominada por otros. Ellos creen que este es el propósito adecuado de la

---

[8] *Ibid*., pág. 52.
[9] *Ibid*., pág. 66.
[10] Véanse, por ejemplo, Michael Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations*, Nueva York: Routledge, Chapman and Hall, 1988 [*Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona: Paidós, 1989]; Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1985; Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Nueva York: Longman, 1989; Thomas S. Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform: Power / Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*, Nueva York: Teachers College Press, 1991 [*Sociología política de la reforma educativa: el poder / saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid: Morata, 1994] e Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life*, Chicago: University of Chicago Press, 1987, originalmente publicado en 1980.

educación no sólo para los campesinos de Brasil sino para todos los pobres y oprimidos que habitan en las grandes ciudades, los trabajadores migrantes y los obreros fabriles de todas partes del mundo, y para todos aquellos que, en cualquier parte, hayan aprendido a no cuestionar lo que les ha tocado en suerte en la vida. Algunos de los esfuerzos actuales en educación multicultural, en los estudios sobre grupos negros y mujeres y en programas bilingües son ejemplos de programas emancipadores. Si bien tanto los liberadores como los emancipadores procuran liberar la mente de los estudiantes, los objetivos de los segundos son abiertamente políticos. No obstante, ambos se esfuerzan por que la educación tenga un fin moral: la libertad del espíritu. En un esfuerzo por distinguir ambos enfoques, utilizaremos el término “emancipadores” para referirnos a los programas educativos sostenidos por los que defienden las ideas de Freire y otros autores que siguen su pensamiento. Reservaremos el término “liberadores” para designar a los que representan las nociones principales de la educación liberal, como la manera de ser, la virtud, las formas de conocimiento y la *paideia*.

La propuesta de paideia

Ya mencionamos que el enfoque liberador tiene sus raíces más profundamente arraigadas en la filosofía que en la psicología. Estas raíces pueden remontarse a Platón y Aristóteles. En cierto sentido, la noción de educación liberal es decididamente griega. Los filósofos aún vuelven a la obra de los antiguos griegos (y de algunos romanos como Horacio, Virgilio y Cicerón) en busca de las premisas básicas de la educación liberal. La idea griega de *paideia* está en el centro conceptual del enfoque liberador de la enseñanza.

Paideia es el nombre de un sistema de educación utilizado en la Grecia y la Roma clásicas. Su curriculum incluía gimnasia, retórica, gramática, matemática y geografía (nótese el paralelo con las formas de conocimiento de Hirst). Estas son las disciplinas en las que pensamos hoy cuando hablamos de educación liberal. El

estudio de tales disciplinas hace una "persona acabada", prepara al individuo de manera general para la vida. Durante los primeros tiempos de la era cristiana, el concepto griego de *paideia* se entendía como *humanitas*: la cultura de la humanidad. En ambas nociones, tanto en *paideia* como en *humanitas*, se ponía el acento en la capacidad de los seres humanos de alcanzar los fines más nobles, los logros más elevados en el conocimiento, la comprensión y la virtud. Estas nociones de excelencia en los logros humanos se conservaron en el pensamiento occidental. Fueron nociones fundamentales durante el Renacimiento y la Ilustración y continúan siéndolo en el presente. De un modo u otro, a lo largo de la historia, los filósofos argumentaron en favor del enfoque liberador: no sólo Platón y Aristóteles, sino también Erasmo y Tomas Moro, Pascal y Descartes, Hume y Voltaire, Mill y Kant, Whitehead y Dewey.

En la década de 1980 se publicaron una cantidad de libros e informes sobre el estado de la educación en los Estados Unidos. Quizás el más famoso sea *A Nation at Risk*, realizado por una comisión nacional.[11] Otro informe que llamó ampliamente la atención fue el titulado *The Paideia Proposal*, de Mortimer J. Adler. Censurando la práctica de dividir los programas de los estudiantes secundarios según diferentes curricula preparatorios, Adler dice:

> "*De todas las criaturas de la Tierra, los seres humanos son los menos especializados en cuanto a equipamiento anatómico y modos instintivos de conducta. En consecuencia, son más flexibles que las demás criaturas en su capacidad para ajustarse a la más amplia variedad de ambientes y a circunstancias externas rápidamente cambiantes. Se adaptan a todos los climas y condiciones de la Tierra y pueden amoldarse perpetuamente al impacto que produce el cambio.*

---

[11] Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

"Por eso la enseñanza no especializada tiene la cualidad que más se ajusta a la naturaleza humana. Por esa razón, desde el punto de vista práctico y de utilidad, es mejor que cualquier otro tipo de enseñanza".[12]

El conocimiento especificado, el objetivo del enfoque del ejecutivo, es anatema para Adler. Destinar el tiempo escolar a preparar personas para tareas, aptitudes o trabajos específicos es malgastarlo. El aprendizaje más práctico es el general, aquel que nos ofrece los instrumentos necesarios para realizar nuestra adaptabilidad y nos capacita para efectuar las tareas a medida que se nos presentan en un mundo rápidamente cambiante. El aprendizaje general o liberal es mejor, no sólo porque capitaliza mejor la capacidad de adaptación y la inteligencia humanas, sino también "porque prepara a nuestros niños para ser buenos ciudadanos y para vivir buenas vidas humanas".[13]

¿Cómo haría Adler para alcanzar esos fines en entornos escolares? Su respuesta moderna no es notablemente diferente de la respuesta antigua. El curso de estudios que presenta en *The Paideia Proposal* es un caso puntual. Adler argumenta en favor de tres objetivos principales: 1) adquirir un conocimiento organizado; 2) desarrollar aptitudes intelectuales, que incluyan las habilidades de aprendizaje; 3) comprender más ampliamente las ideas y valores. En el primer propósito, Adler incluye tres esferas primarias de estudio: lengua, literatura y bellas artes; matemática y ciencias naturales; e historia, geografía y estudios sociales. ¿Le suena familiar? Esperamos que sí pues estas son las formas de conocimiento que, según Hirst, resultan fundamentales para el enfoque liberador. Tanto el segundo como el tercer objetivo de Adler también deberían resultarle familiares, ya que se los presentamos previamente como parte de la discusión sobre la "manera" en el enfoque liberador.

---

[12] Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Nueva York: Macmillan, 1982, págs. 19-20.
[13] *Ibid*., pág. 20.

Reflexiones adicionales

El enérgico énfasis puesto en el conocimiento de las disciplinas ha inquietado a muchos que estudiaron detenidamente el enfoque liberador. Esos investigadores se preguntan si es realmente posible o aun deseable que todos los alumnos estudien los temas básicos del modo que sugieren los liberadores, sobre todo teniendo en cuenta la amplia gama de diferencias individuales que se dan en la mayor parte de las aulas. ¿Pueden todos los estudiantes desarrollar la mente académica y erudita que defienden los liberadores o en realidad este enfoque de la enseñanza representa una visión elitista de la educación ya que unos pocos estudiantes selectos pueden alcanzar sus objetivos? ¿Qué tendría de malo un enfoque más práctico, que buscara desarrollar las habilidades y la comprensión necesarias para la vida cotidiana y el trabajo? En realidad, algunos críticos dijeron que la verdadera cuestión no está en la gama de diferencias que se dan entre los estudiantes sino en la gama de diferencias que existen entre los docentes, es decir que algunos profesores sencillamente no son capaces de manejar y enseñar bien el enfoque liberador. ¿Está usted de acuerdo con ellos?

Otros sostienen que los liberadores presentan un panorama del conocimiento demasiado coherente y uniforme. Y afirman que la mayor parte de los estudiosos no pueden ponerse de acuerdo sobre la estructura del conocimiento en sus respectivos campos y se preguntan si realmente existe algo que pueda denominarse *la* estructura o siquiera *una* estructura de conocimiento. Aun en el caso de que fuera posible llegar a un acuerdo sobre la estructura, los conceptos clave y las formas lógicas cambian con el tiempo; de ahí que resulte insensato tratar de enseñar esas nociones como si fueran rasgos inherentes a la disciplina. La réplica liberadora sostiene, por supuesto, que la crítica es esencialmente derrotista y deja al docente desprovisto de una guía.

El teórico crítico, neo-marxista o emancipador también tiene dificultades con la tradición de la educación liberal por cuanto esta fue utilizada con mucha frecuencia

como una forma de diferenciación de clases y de opresión económica. A aquellos que poseen la riqueza y la influencia se les brinda, por derecho de nacimiento, una educación liberal que luego los capacita y autoriza a manejar la industria, controlar el comercio y ocupar posiciones de poder en el gobierno. Mientras tanto, a los pobres y diferentes culturalmente se les proporcionan sólo habilidades mínimas o quizás una educación técnica y, como resultado de ello, sólo pueden aspirar a las ocupaciones menos prestigiosas y de menos poder.

El emancipador probablemente coincidiría en afirmar que ese resultado de una educación liberal no se vincula en modo alguno al verdadero sentido de la educación liberal, y que en cambio se debe al modo en que se la utiliza social y económicamente. Incluso sin una intención deliberada, la educación liberal puede constituir, y a menudo lo hace, un instrumento de las clases privilegiadas para mantener sus posiciones de privilegio y negar al mismo tiempo privilegios a los demás. Semejante negación no se realiza sobre la base obvia de las diferencias de lengua, raza, etnia o sexo, sino más bien sobre la base de las diferencias en el nivel y la índole de los logros educativos (como ocurre cuando un anuncio de empleo estipula que es necesario tener cierto nivel de estudios como requisito previo para ocupar una posición, y el anuncio mismo aparece en una publicación con una circulación en general limitada a las personas que tienen más probabilidades de tener esa formación). Aunque este tipo de dominación de clase, o reproducción cultural, como la llaman los neo-marxistas, no es un resultado necesario de la educación liberal, es ciertamente un aspecto que requiere gran atención e intuición a fin de evitarlo. En el próximo capítulo diremos algo más sobre esta cuestión.

Otra importante crítica que se le hace a la perspectiva liberadora es la que expresó Jane Roland Martin. Experta norteamericana en filosofía de la educación, Roland Martin afirma que la concepción sostenida por Hirst y Peters de la persona educada como la que tiene su mente plenamente desarrollada y ha alcanzado una amplia

perspectiva cognitiva es una visión de torre de marfil, excesivamente estrecha, de lo que realmente significa ser una persona educada. Y lo dice así:[14]

> *"La gran paradoja de la teoría de Hirst sobre la educación liberal consiste en que no es ni tolerante ni generosa; concibe la educación liberal como el desarrollo de la mente, limita ese desarrollo a la adquisición de conocimiento y comprensión y restringe el conocimiento a proposiciones verdaderas... A la persona educada liberalmente de la teoría admitida se le enseñará a ver el mundo a través de la lente de las siete formas de conocimiento, si es que son siete, pero no a actuar en el mundo. Tampoco se alentará a esa persona a adquirir sentimientos y emociones. A la persona educada liberalmente de esta teoría se le suministrará conocimiento sobre los demás, pero no se le enseñará a preocuparse por el bienestar de esos otros, ni mucho menos a tratarlos amablemente. Se le brindará cierta comprensión de la sociedad, pero no se le enseñará a sentir sus injusticias y ni siquiera a inquietarse por el destino de esa sociedad".*

A medida que leía este capítulo, ¿tuvo usted la sensación de que el enfoque liberador era tan desalmado como lo sugiere Martin? Si ella está en lo cierto, ¿podría haber una forma de unir los enfoques del terapeuta y del liberador, de modo tal que en la fórmula DφE*xy* se pueda poner el énfasis tanto en *x* como en E? ¿O existe un abismo conceptual y lógico entre ambas perspectivas tan profundo como el que separa el enfoque del terapeuta del enfoque del ejecutivo? Ha llegado el momento de tratar de resolver estos espinosos interrogantes y lo haremos en el próximo capítulo. Pero, antes de pasar a él, usted puede tener una apreciación más aguda del enfoque liberador examinando la discusión del capítulo 7 "Libertad y adoctrinamiento".

[14] Jane Roland Martin, "Needed: A New Paradigm for Liberal Education", en Jonas F. Soltis, comp., *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1981, pág. 44.

Quizá también quiera echar una mirada a los otros casos y discusiones recomendados para este capítulo en el cuadro 1.

5. REFLEXIONES SOBRE LOS TRES ENFOQUES

¿Está usted listo para decidir, o ya tomó una decisión? ¿Se siente confundido? Puesto que los tres enfoques parecen tan diferentes, incluso tan poco coherentes entre sí, tratamos de presentarlos de un modo que le exigiera a usted hacer una elección. Supongamos que usted está dispuesto a considerar cuál de las tres posiciones ha de adoptar. ¿Sobre qué base realizaría esa elección? Hay dos preguntas simples que usted debe formularse antes de decidir: ¿cuáles son las normas adecuadas para asignar la tarjeta de Persona Educada? Y ¿cómo deberían calificar las escuelas a las personas para que estas puedan obtener esa tarjeta? ¿Dos preguntas simples? Tal vez no sean tan simples, pero tratar de responderlas lo ayudará considerablemente a clarificar su elección.

Educación y escolaridad

Por ejemplo, supongamos que usted cree que esas normas apropiadas para otorgar la tarjeta de P.E. son la competencia en habilidades básicas como la lectura, la escritura y el cálculo, y una buena educación liberal (esto es, y = conocimiento especificado + una mente liberada). Para usted, ambos objetivos son importantes. Pero además cree que la escuela sólo debería hacerse responsable de la parte de ese objetivo correspondiente al conocimiento especificado, es decir, de todo aquello que puede medirse y comprobarse de algún modo. Por lo tanto, aun cuando usted cree que una persona no está plenamente educada hasta que no logra liberar su espíritu, también cree que la escuela sólo puede ser responsable por la parte de ese logro que implica preparación en las habilidades básicas. La liberación de la mente, sostiene usted, es un proceso que dura toda la vida y que se va cumpliendo en el mundo que está más allá de la escuela.

Si esta fuera su posición, usted podría inclinarse por el enfoque del ejecutivo, una manera de encarar la enseñanza que promete preparar a los estudiantes en las cuestiones básicas de la manera más eficiente y eficaz. La selección parece justificada si tenemos en cuenta la distinción que usted establece entre educación y escolaridad. Quizá no deberíamos suponer automáticamente que las escuelas son responsables por todo lo que representa una buena educación. Otras instituciones como los museos, las bibliotecas, las iglesias y los centros de artes teatrales, así como los padres, los pares, los medios y la comunidad también contribuyen a la educación de un individuo. La enseñanza que brinda la escuela es sólo uno de los factores que contribuyen a que una persona logre su tarjeta de P.E.

Algunos desaprueban esta opinión y sostienen que la educación debe ser una actividad muy especial. No es algo que se adquiera aquí y allá, construida con un poco de esta experiencia y otro poco de aquella. Estas personas afirman que la educación debería encararse con el fin de *estructurar* las experiencias que vivimos y no como una experiencia más. El filósofo Harry Broudy lo dice de manera bastante terminante:

> *"Cuando las situaciones difíciles de la vida pueden resolverse con generalizaciones de sentido común, uno aprende viviendo; cuando el sentido común no basta, uno debe aprender asimilando el conocimiento descubierto y formulado por otros. ¿Hasta dónde pueden llegar hoy el sentido común y la experiencia personal en las reflexiones sobre la contaminación, la inflación, los problemas de la salud y de la paz?".*[1]

¿Reconoce usted el enfoque liberador en estas palabras? Probablemente Broudy no pretendería que todo lo que se necesita para obtener una tarjeta de P.E. de primera clase se encuentre en las escuelas, pero sí sostendría que lo que se encuentra en las escuelas debe ser

[1] Harry S. Broudy, *The Real World of Public Schools*, Nueva York: Harcourt Brace Javanovich, l972, pág. 82.

absolutamente especial: no sólo un conjunto más de experiencias corrientes, sino el desarrollo de un conocimiento y una comprensión disciplinados que permitan a los estudiantes ampliar continuamente sus horizontes, afrontar los problemas y posibilidades de la vida en este planeta y adquirir un sentido de lugar en el pasado, el presente y el futuro del género humano. Ya dijimos (en el capítulo anterior) que alcanzar esos objetivos tan recomendables requiere que el docente indague las concepciones más elaboradas del conocimiento en las materias tradicionales y que tenga muy en cuenta el desarrollo de las maneras.

Ya le advertimos que esta perspectiva presenta problemas. Cuando estos nobles ideales se aplican en un sistema de masas, de escolaridad obligatoria, pueden tener efectos exactamente contrarios a los buscados. En lugar de promover una sociedad justa y solidaria, el enfoque liberador puede terminar –y frecuentemente lo hace– dando una gran ventaja a los muy inteligentes y más acomodados y ofreciendo un callejón sin salida a los pobres, a las minorías raciales o étnicas o a los menos capaces en el plano intelectual de cualquier población de estudiantes. Al parecer, el docente puede centrarse en los contenidos bajo la forma de nociones muy elaboradas en el plano cognoscitivo, pero a costa de dejar en el camino a esos mismos estudiantes que para muchos deberían ser precisamente los que reciban más ayuda de la escuela (porque los ricos e intelectualmente capacitados cuidarían de sí mismos o al menos así lo suponen quienes critican esta perspectiva).

Hasta ahora ninguna de las opciones parece terriblemente atractiva. Por un lado, podemos enseñar como ejecutivos, limitando el contenido a las habilidades y conocimientos básicos, ignorando el espacio vital del alumno en nuestro esfuerzo por trasladar eficiente y eficazmente *x* de la fuente al receptor. O podemos procurar liberar el espíritu del alumno explorando el conocimiento y desarrollando una manera a gran profundidad, sólo para terminar comprobando que los principales beneficiarios de este enfoque son aquellos que

ya están aventajados económica y académicamente. ¿Qué podemos decir del enfoque del terapeuta? ¿Representa una solución a nuestro dilema?

Realidades sociales y políticas

No parece. En este enfoque debemos depender del estudiante para seleccionar el contenido y aceptar la guía del docente sobre el modo de alcanzar y dominar ese contenido. Como una cuestión social y política, ninguna sociedad moderna parece dispuesta a ofrecer a todos sus estudiantes elecciones de este tipo. En estas sociedades, las necesidades sociales y políticas normalmente tienen prioridad sobre las necesidades del individuo. Para muchas personas clave –los padres, los contribuyentes y los políticos–, el enfoque del terapeuta se presenta como una especie de anarquía. Para esas personas, la escuela es un lugar en el que los niños deben aprender no sólo conocimientos y habilidades básicos necesarios para funcionar en la sociedad, sino también el juego de la vida, es decir que no podemos hacer todo lo que elegimos hacer, que el destino y la imprudencia nos dan suaves caricias y duros golpes, y que el mundo no es un lecho de rosas.

El obvio atractivo personal de las posiciones humanista y existencialista no niega la influencia de las demandas sociales y políticas que se ejercen sobre las escuelas. El existencialista puede tener razón al afirmar que somos libres y que la única vida auténtica que podemos llevar es aquella cuyo camino elegimos constantemente. En realidad puede ser cierto que somos singulares y que no hay modelos a los cuales debamos adaptamos ni moldes en los cuales se nos pueda hacer entrar a presión, y también puede ser que todo lo que vale la pena sólo lo podemos aprender por nosotros mismos y nunca a través de la enseñanza de otro. A pesar de estos elocuentes sentimientos a favor del individuo, somos, por una cuestión práctica, incapaces de enseñar de ese modo en las escuelas tales como estas son. Además, la posición del terapeuta presenta suficientes problemas teóricos y conceptuales para hacemos dudar de si realmente sería

conveniente enseñar de ese modo en caso de que se nos permitiera hacerlo.

Este último comentario puede no ser justo. Como lo muestran las discusiones del capítulo 7, los tres enfoques, y no sólo el del terapeuta, presentan problemas de teoría y de concepto. Estos problemas se agravaron en la discusión precedente, al introducir en nuestras deliberaciones sobre las tres elecciones la cuestión práctica de lo que en realidad son las escuelas. Hasta este capítulo sugerimos que la elección correspondía a cada docente y que este podía hacerla basándose en las cuestiones de razón y de ética que podía evaluar. ¡Ah, si la vida fuera tan sencilla! También hay cuestiones prácticas. ¿Qué pretende la sociedad de sus escuelas? ¿Qué requerirán de usted los padres de sus alumnos? ¿No tienen acaso derecho a determinar el tipo de educación que han de recibir sus hijos? Y luego hay algunas consideraciones en apariencia tontas, pero vitales: ¿cómo lo evaluará a usted su director y cómo lo juzgarán sus colegas? ¿Qué determinará los aumentos de su salario? ¿Cómo sobrevive uno como docente?

¿Cómo debería yo enseñar?

¿Y ahora qué? ¿La posición que usted prefiere tiene en cuenta estas exigencias del mundo real y por lo tanto constituye una amalgama de teoría y realidad? ¿O usted siente que por ahora debería desconocer estas cuestiones prácticas, formular su posición en el plano intelectual y luego, en todo caso, modificarla al tener más experiencia? ¿O directamente debería tirar la toalla y dejar que la vida transcurra como lo decida la marea? Estos son dilemas espinosos porque ponen de relieve interrogantes esenciales que todo ser humano debe afrontar: ¿cómo debería vivir? Sólo que en este caso la pregunta es una derivación de esta otra: ¿cómo debería enseñar?

Comenzamos este capítulo diciendo que para seleccionar un enfoque de la enseñanza sería conveniente responder dos preguntas: ¿cuáles son las normas adecuadas para asignar la tarjeta de Persona Educada? y

¿cómo deberían calificar las escuelas a las personas para que obtuvieran esa tarjeta? Esto implica que usted puede responder a esos interrogantes por sí mismo sin hacer consideraciones adicionales sobre las realidades sociales, económicas y políticas del contexto en el cual enseñará. Sin embargo, hemos mostrado que esta implicación es incorrecta. Cualquier respuesta, para resultarle realmente útil, debe tomar en consideración estas realidades. Pero hay una diferencia crítica entre *tomar en consideración* las realidades y permitirles *determinar* qué enseñar y cómo.

Si usted parte de una clara concepción de lo que es la educación, tiene oportunidad de controlar muchas de las fuerzas prácticas que lo afectan, en lugar de ser una víctima más de esas fuerzas. Si usted tiene una idea sobre el propósito de la escolaridad, idea que ha elaborado reflexionando sobre la teoría y el ideal, puede modelar y dirigir esas realidades de manera tal que apoyen lo que usted aspira a brindar a sus alumnos. Esta actividad no siempre es una lucha entre sus ideales y las poderosas fuerzas negativas del mundo, porque en las escuelas ya hay mucho fundamentado en la buena teoría y los ideales elevados. Sin embargo, si usted no puede reconocer el lugar exacto donde está parado, difícilmente reconocerá lo que haya en ellas, bueno o malo.

De ahí que la primera tarea que debe afrontar todo docente es llegar a ciertas conclusiones sobre la naturaleza y el objetivo de ser una persona educada y el lugar que ocupa la escolaridad en el proceso de alcanzar esa condición. Estas conclusiones deberían ser puntos de vista sostenidos con firmeza, pero nunca con tanta fuerza que nuevas experiencias y comprensiones no los puedan modificar o aun eliminar. Las tres maneras de abordar la enseñanza que hemos explorado juntos aquí se ofrecen con ese espíritu: capacitarlo para que usted comience a formarse su propio concepto de educación y del lugar que ocupa la escuela en ésta. Presentamos los tres enfoques como si fueran mutuamente excluyentes, pero lo hicimos únicamente como un modo de clarificar sus diferencias e ilustrar el poder y la atracción que tiene cada uno de ellos.

¿Diferencias irreconciliables o integración?

Después de todo, estos son sólo enfoques: diferentes maneras de pensar sobre la misma cosa, la enseñanza. Son perspectivas que nos proporcionan modos de ordenar un gran número de concepciones conflictivas, lo que nos permite ver más claramente las similitudes, las diferencias y los problemas que conviven dentro de la desordenada confusión de la teoría y la práctica educativas contemporáneas. Estos enfoques se basan en ideas teóricas y éticas que parecen oponerse entre sí en el plano lógico. No obstante, creemos que las fronteras lógicas que separan estas posiciones como construcciones académicas, como formas de pensar sobre la enseñanza y la educación, no tienen que constituir necesariamente barreras para la acción práctica.

Usted puede, por ejemplo, ser un docente ejecutivo en determinados momentos, un docente terapeuta en otros y aun un liberador en otros. En realidad, en la enseñanza parece haber situaciones que le piden obrar de ese modo. Está el alumno de cuarto grado que apenas si puede leer o escribir. Usted puede preguntarse cómo llegó a este punto, pero ahora es a usted a quien le corresponde enseñarle lo mejor que pueda. Quizá la mejor manera de ayudarlo es ejercitar las aptitudes técnicas del docente ejecutivo con la mayor habilidad de la que sea capaz. ¿Y qué hacer con la niña maltratada, que se queda mirando un punto fijo y apenas habla? Antes de poder transmitir cualquier tipo de *x* a esa niña, usted debe ayudarla a afrontar un mundo que la ha aplastado. Los alumnos más preparados para avanzar pueden beneficiarse con el enfoque liberador, explorar el conocimiento y las maneras tan profundamente como sus capacidades se lo permitan.

¿Esta última oración le molesta a usted? Era falsa y para provocar. Si usted utiliza el enfoque liberador sólo con los alumnos que ya están “más preparados para avanzar", usted puede agravar las condiciones de desigualdad de las escuelas. Luego, sólo los alumnos más capaces recibirían el contenido y la instrucción avanzados, y esto colocaría a los alumnos menos capaces en una situación de

desventaja creciente. Existe un claro peligro para la educación si estas perspectivas se integran de cierta manera. Si usted concibe estos enfoques como opciones que puede seleccionar para los diferentes alumnos o para las diferentes situaciones, corre el riesgo de condenar a los estudiantes a categorías para la instrucción preestablecidas. Esto ocurre a veces en el caso de grupos de capacidad y en las divisiones que se hacen en las escuelas secundarias. Cuando se los agrupa de ese modo, los alumnos pueden quedar atrapados en la categoría que se les ha asignado. A los alumnos incorregibles les enseñan terapeutas que les permiten seleccionar por sí mismos lo que han de aprender (no porque creamos que es la forma correcta y conveniente de enseñar, sino porque no conseguimos que hagan ninguna otra cosa); los alumnos promedio son instruidos por profesores ejecutivos, de modo que adquieran las llamadas competencias básicas, y a los alumnos avanzados se los alienta para que indaguen profundamente el amplio espectro del conocimiento humano. Y así es como la brecha que separa a los alumnos incorregibles, a los alumnos promedio y a los alumnos académicamente capaces se amplía cada vez más. Una situación de este tipo justifica las acusaciones que señala el emancipador, ya que esto es precisamente lo que quiere decir cuando menciona el carácter opresivo de la enseñanza y la capacidad que esta tiene de reproducir la cultura antes que de renovarla y recrearla.

Desde un punto de vista práctico, parte de esta diferenciación es una consecuencia inevitable de la buena instrucción, independientemente del enfoque que se utilice. Es decir, aquellos que están mejor preparados y son capaces de obtener más de la escuela avanzarán más veloz y eficazmente que aquellos que están menos preparados. La consideración absolutamente crítica es impedir que se determine de antemano quiénes ganarán y en qué porcentaje, enseñando a un grupo de niños según un enfoque que no les permite crecer en un sentido en el que otro grupo sí crece gracias a que con él se aplica un enfoque diferente.

Reflexiones finales

Probablemente usted ya ha imaginado hacia dónde estamos yendo. La naturaleza normativa de la enseñanza exige un compromiso con los principios educativos de valor, y cada una de las tres perspectivas que analizamos contienen elementos de valor. Si usted siente que su compromiso es lograr que sus estudiantes obtengan los mayores beneficios posibles de sus experiencias escolares, creemos que debe tratar de encontrar algún modo de aplicar los tres enfoques simultáneamente evitando al mismo tiempo los peligros que implica hacer semejante cosa. También creemos que en la práctica este objetivo no es tan imposible como lo sugieren las diferencias teóricas entre los tres enfoques. Tampoco es tarea fácil.

La integración requerirá una gran sensibilidad para comprender los factores que, en situaciones concretas, exigen un delicado equilibrio entre sus valores, sus propósitos y sus acciones. No hay recetas infalibles y puede ocurrir que no siempre las cosas salgan como uno desea. Por supuesto, usted puede decidir, con buenas razones, que las ventajas de adoptar una de las perspectivas exceden con mucho las desventajas de intentar la integración de las tres. Su elección de una visión normativa de la enseñanza debería basarse en su mejor juicio personal. Por eso en este libro le hemos ofrecido una consideración de los rasgos negativos, así como de los positivos, de cada postura. La decisión es suya. Finalmente, si nuestra posición es tentadora, será usted quien decida si vale la pena probar la integración. Nosotros sólo podemos ofrecer algunas observaciones que nos ayudaron en nuestra propia práctica y tratar de hacer honor a estos tres puntos de vista diferentes.

En nuestra opinión, las tres formas de encarar la enseñanza son esencialmente importantes para llegar a ser un buen profesor. Sin embargo, sólo el enfoque liberador nos suministra un amplio fundamento teórico para la actividad general de la enseñanza. La postura liberadora tiene la ventaja de su edad (ha estado "en desarrollo" desde la época de Sócrates) así como de su integridad

(ningún otro enfoque ha expresado tan plenamente una visión de la conducta racional y moral con relación a la naturaleza de la educación). Para nosotros, esta perspectiva especifica más que las otras dos lo que importa para alcanzar la condición de Persona Educada. Como tal, esta perspectiva sirve como piedra basal para guiar nuestro trabajo docente.[2]

Sin embargo, como ya lo señalamos, la orientación liberadora contiene peligros que le son inherentes. En muchas de las versiones de sus defensores, esta perspectiva es insensible a las diferencias humanas y se la prescribe de manera demasiado rígida. Aparte de esta debilidad inherente, esta postura tiene una desventaja estructural importante: es fácilmente adaptable como un instrumento para mantener los privilegios de clase y para engendrar diferenciaciones destructivas basadas en la riqueza, el poder, los antecedentes culturales, la raza o el sexo. Los emancipadores rindieron un gran servicio al señalar el lado oscuro de la educación liberal, pero no ofrecieron una alternativa educativa ni remotamente tan profunda y completa como la que proponen reemplazar. Y en cierto sentido querríamos verlos luchando por aplicar bien la educación liberal, sin los efectos nocivos que documentaron tan sesudamente.

Si fuera posible educar a todo el mundo en ámbitos formativos definidos, tales como familias nucleares que brinden sus cuidados agrupadas en comunidades pequeñas y cohesivas, el enfoque liberador no sólo servida como piedra basal de la enseñanza: también sería una guía suficiente para que el docente lograra éxito en su tarea. Pero no vivimos en una época de ámbitos formativos con adultos comprometidos. Los cambios producidos en la demografía y la estructura social trajeron consigo demandas crecientes para que las escuelas ofrezcan a la mayor parte de los niños y jóvenes lo que antes solían ofrecer los padres, las iglesias y las comunidades. Para

[2] Para una exposición más detallada de la idea de que enfoque liberador tiene más fundamento, véase Jonas F. Soltis, "The Virtue of Teaching", *Journal of Thought*, otoño de l987, págs. 6l-7.

enseñar con éxito en los sistemas de escolaridad que existen hoy son necesarios los enfoques del ejecutivo y del terapeuta. Ambos ofrecen perspectivas y métodos que permiten a los docentes ejercer una práctica efectiva y humana en las complejas y altamente diferenciadas aulas actuales.

Volviendo nuestra atención a la fórmula DφE*xy*, las posturas del ejecutivo y del terapeuta asignan gran importancia a la definición de φ, aunque no tanta a la definición de *y* (salvo que el concepto de autenticidad del terapeuta es, creemos, una contribución destacada a los propósitos de la educación). El modo liberador de abordar la enseñanza atribuye, en contraste, gran importancia a la definición de *y* y, si bien contribuye a definir el modo de φ atendiendo a la "manera", gran parte de esto debe inferirse de opiniones teóricas sobre la naturaleza de la mente, el conocimiento, la virtud y la acción humana.

La orientación ejecutiva exige del docente una habilidad técnica. Esta no necesariamente debe utilizarse sólo para trasladar una *x* altamente especificada de una fuente a un receptor, aunque se lo suele expresar así porque con frecuencia el material curricular altamente estructurado y las exigencias de los exámenes estandarizados parecen requerir la aplicación del enfoque ejecutivo. No obstante, usted puede aprender técnicas útiles, desarrollar aptitudes pedagógicas efectivas y contarse entre quienes ofrecen una instrucción eficaz sin perder el derecho de aprovechar las oportunidades de explorar las áreas de contenido en profundidad, poner énfasis en la estructura y la intercalación de los conocimientos y adoptar una "manera" tendiente a fortalecer las virtudes morales e intelectuales.

Algo bastante semejante puede decirse de la perspectiva del terapeuta. Llegar a conectarse con la vida personal de los alumnos no significa que uno deba abandonar un serio compromiso con su desarrollo académico. En realidad, en el caso de muchos de los niños de escuela actuales uno no puede comprometerse seriamente con su desarrollo académico sin conectarse de algún modo con la vida que llevan fuera del ámbito

escolar. En la perspectiva del terapeuta, el objetivo del docente va mucho más allá de lograr que sus alumnos adquieran conocimientos y habilidades. Este profesor quiere también capacitarlos y fortalecerlos para que puedan utilizar, interpretar y ampliar lo que aprenden de manera de aumentar su propio sentir de identidad y significación. Para el terapeuta, la sabiduría de la humanidad no puede convertirse en sabiduría para los alumnos salvo que ellos puedan apropiarse de ella por sí mismos, elaborándola por y para ellos mismos.

De ahí nuestra convicción de que, si bien puede haber contradicciones entre estos enfoques en el nivel del concepto o la teoría, no necesariamente debe haber oposición en el nivel de la práctica. Si usted tiene una profunda y bien enunciada opinión de lo que debería ser una persona educada, estará preparado para la más importante de las decisiones que pueda tomar un docente. No se debe adoptar un enfoque de la enseñanza solamente porque se ajuste bien al espíritu de la época o porque funcione bien en su aula o porque la junta escolar o el director de la escuela lo promulguen. Esos son fundamentos débiles e insuficientes para la elección crucial sobre el modo de enseñar.

De modo que finalmente, si usted tratara de integrar su propio enfoque de la enseñanza, debería procurar liberar no sólo la mente sino también el corazón y el espíritu. Para hacerlo, quizá deba faltar a la pureza teórica de las tres perspectivas e indagar profundamente en lo que la criatura humana piensa que sabe y dentro de usted mismo a fin de averiguar qué significa lo sabido para usted y cómo lo vivirá. Y deberá hacerlo *por* sus alumnos, *ante* sus alumnos, para que ellos puedan ver las “maneras” de una persona educada y puedan elegir si quieren formarse según ese modelo. Entonces habrá llegado a ser un auténtico docente.

Educación Agenda Educativa

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis
Enfoques de la enseñanza

Este libro se propone ayudar a los docentes, a los que ahora se inician y a los que tienen ya una vasta experiencia, a reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza. Gary Fenstermacher y Jonas Soltis se inspiran en perspectivas clásicas y contemporáneas para describir tres enfoques básicos de la enseñanza e investigan los lados fuertes y débiles de cada uno de ellos.

¿Cuál es el objetivo fundamental de la enseñanza? ¿Qué expectativas tenemos acerca de la evolución de los estudiantes? ¿La forma en que estructuro mis clases influye en la visión que tengo de mi rol y mis metas? Una reflexión sobre parecidas cuestiones permitirá a los docentes hallar significados nuevos para su práctica.

Cada capítulo del libro ofrece estudios de casos, diálogos y preguntas abiertas que se han diseñado para que los docentes puedan obtener una valoración crítica de la posición filosófica que ellos mismos asumen en sus prácticas de la enseñanza.

GARY FENSTERMACHER es profesor de Fundamentos de la Educación en la Universidad de Michigan. Ha publicado muchos trabajos sobre filosofía de la enseñanza e investigación educativa.

JONAS SOLTIS es titular de la cátedra William Heard Kilpatrick Professor Emeritus de Filosofía de la Educación, en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Es autor, coautor y editor de numerosas publicaciones en el campo de la filosofía de la educación.

Amorrortu editores

ISBN 950-518-805-6



Diseño: Mario Eskenazi